



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Marinaldo de Souza Silva

Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC

Belo Horizonte (MG)

2025

Marinaldo de Souza Silva

Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos.

Linha de pesquisa III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras.

Belo Horizonte (MG)
2025

Silva, Marinaldo de Souza.

S586e Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC / Marinaldo de Souza Silva. – 2025.
268 f. : il.
Orientador: Vicente Aguimar Parreiras.
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.
1. Multiletramentos. 2. Multimodalidade (Linguística). 3. Leitura em grupo. 4. Letramento. 5. Metodologias ativas. 6. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Brasil). I. Parreiras, Vicente Aguimar. II. Título.

CDD: 372.41



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS**



ATA DE DEFESA DE TESE Nº 15 / 2025 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.013448/2025-21

Belo Horizonte-MG, 11 de março de 2025.

MARINALDO DE SOUZA SILVA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO DE
MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VIA
METODOLOGIAS ATIVAS MEDIADAS PELA DIPAC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 27 de fevereiro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Geralda Aparecida do Carmo Schyra
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 11/03/2025 15:05)
LUIZ ANTONIO RIBEIRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1901096

(Assinado digitalmente em 11/03/2025 15:36)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 12/03/2025 15:05)
MAURICIO TEIXEIRA MENDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.746-##

(Assinado digitalmente em 17/03/2025 10:24)
JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.654-##

(Assinado digitalmente em 18/03/2025 15:13)
GERALDA APARECIDA DO CARMO SCHYRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.206-##

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **15**, ano: **2025**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão:
11/03/2025 e o código de verificação: **e1f31c8429**

A Deus, o meu grande arquidestinator, e aos
destinadores de minha existênciã, minha mãe,
Luzia de Souza Silva e meu pai, João Fernandes
da Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela possibilidade de tecer meus dias com coragem e fé, tornando-me mais guerreiro do que poderia imaginar.

Ao meu exímio orientador, Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras, pelo profissionalismo na orientação da pesquisa, sem o seu olhar crítico e desafiador este trabalho não teria assumido a presente forma, por acreditar em mim e por me apresentar ao mundo da pesquisa de forma prazerosa e comprometida, sempre com paciência, respeito e por buscar nosso melhor, em uma orientação séria e precisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Ana Maria Nápoles, Cláudio Humberto Lessa, Jerônimo Coura Sobrinho, Luiz Antônio Ribeiro, Patrícia R. Tanury Baptista, Renato Caixeta da Silva, Rômulo Francisco de Souza (Pós-doutorando do POSLING/CEFET-MG), pelas ideias e sugestões durante essa caminhada, pelos diálogos que contribuíram muito para o meu trabalho e para minha formação como professor pesquisador.

A minha mãe, Luzia de Souza Silva, um ser humano incrível, por ser sábia no cuidar e no educar dos filhos, e, por ser segura nos princípios e crenças que elegeu como valores para uma vida digna e humana no respeito a si e ao outro.

À Evelyn Sophia de Souza Alves, minha sobrinha amada – que, após o término desta tese, terá mais da minha atenção e do meu carinho.

Ao dileto professor doutor e membro da banca de qualificação, João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB), pelas leituras acuradas deste trabalho e pelas significativas contribuições desde o parecer do projeto de pesquisa, bem como pelas conversas, amizade, pelos compartilhamentos de livros, conhecimentos, saberes, direcionamentos e orientações até a defesa desta tese.

Aos meus colegas mestrandos, doutorandos e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING/CEFET-MG), pelas amizades traçadas, pela troca de memórias e, especialmente,

pelos momentos de descontração que vivemos juntos, com quem compartilhei muitos momentos de empolgação, discussão, angústia, alegrias e cooperação.

Aos meus grandes amigos, Ângelo Giuseppe Meira Costa, Cinara Guimarães Vieira, Dilma Campelo Rio Verde, Edna Nascimento Calixto, Edinaldo Dias de Oliveira, Edvânia de Menezes Chianca, Everton John Camelo Alves, Felipe Vieira Rosendo, Flávia Monteiro Borges, Geane de Fátima de Almeida Andrade, Josineide Cândido da Costa, Krisna Cristina da Costa, Laura Carvalho Parreiras (filha de meu orientador e amiga que o destino acadêmico me presenteou para além dos muros da universidade), Lucas Israel Nascimento da Silva, Maria da Conceição Marcolino Ribeiro, meus irmãos (José Fernandes da Silva, Maria Betanea de Souza Silva e Maria Edilene de Souza Silva), meus sobrinhos (Gláycen Vinícius Otoni de Souza Silva, João Victor Otoni de Souza Silva e Wanessa Otoni de Souza Silva), Maurício Teixeira Mendes, Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Nora Vaz de Melo, Rafael José de Melo, Robson de Macêdo Cunha, Severino dos Ramos (Biu), a minha eterna professora e orientadora no Mestrado em Letras, na Universidade Federal da Paraíba, Laurênia Souto Sales, que sempre mantiveram a torcida por mim.

À Karen Antonieta Gomes Xavier, pela boa amizade e pela recepção quando eu mais precisava na Secretaria do POSLING/CEFET-MG, no *Campus Nova Suíça*, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

À direção e à equipe pedagógica da Escola Municipal, em Areia-Paraíba, por me possibilitarem gerar os dados da pesquisa.

Aos membros pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e em Tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG), do Grupo de Estudos Bakhtinianos O Círculo de Bakhtin em Diálogo - GEB (UEPB/CNPq), do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Culturas e Linguagens - TECLIN (UEPB/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso Crítica - GPADC (UECE/CNPq), pela amizade e parceria.

A Paulo Freire, que nos ensina sempre.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta tese.

À escola, que abriu suas portas para a realização da geração dos dados e, em especial, aos professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, expondo suas angústias e incertezas diante da difícil tarefa de formar leitores críticos, autônomos e participativos para uma sociedade mais justa e igualitária na era digital, contemporânea, hipertextual, multimodal, multissemiótica.

Aos alunos da turma do 9º ano, anos finais, que contribuíram de forma significativa para que a nossa pesquisa se realizasse, sem os quais, nós não teríamos chegado onde almejávamos, com a dedicação e paciência de todos em nosso trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Areia-PB, pela licença concedida a mim para o doutoramento em Estudos de Linguagens no período de 4 (quatro) anos. Muito obrigado!

Por fim, agradeço a todos que se mantiveram na torcida para com a realização desse sonho, tão almejado por mim.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.
(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa investigou estratégias para dinamizar o ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplcitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais. Em um contexto de ensino público municipal no município de Areia (PB), no Distrito de Mata Limpa, com uma turma de 33 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, foi utilizada a abordagem de pesquisa-ação, aliando fundamentos teóricos sobre multiletramentos, letramento crítico e multimodalidade, além dos conceitos de metodologias ativas, Pós-Método e trabalhos que versam sobre a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), bem como a linguagem atrelada ao ensino e à tecnologia. As normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acerca da linguagem e suas tecnologias, as abordagens qualitativas de Bauer e Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008); Bergmann (2017) sobre a sala de aula invertida; e Círculos de leitura, com base em Cosson (2021), entre outros, também fundamentaram os encaminhamentos dados a este estudo. A metodologia combinou uma avaliação diagnóstica inicial, uma intervenção pedagógica baseada em Círculos de leitura e uma avaliação diagnóstica final. As análises qualitativas e interpretativas indicaram avanços significativos nos descritores D1 (localização de informações explícitas) e D4 (inferência de informações implícitas), evidenciando que as metodologias ativas, mediadas pela DIPAC, promoveram maior autonomia, engajamento e habilidades críticas nos estudantes. Os resultados também mostraram que o uso de textos multimodais e ambientes de aprendizagem inovadores estimula a construção de competências relacionadas à leitura crítica e à compreensão de diferentes gêneros textuais/discursivos digitais. Conclui-se que a integração das metodologias ativas ao ensino regular pode viabilizar práticas educacionais mais inclusivas e centradas no estudante, destacando a importância de replicar essas estratégias em outros contextos educacionais e níveis de ensino. A pesquisa contribui para os Estudos de Linguagens ao propor um design pedagógico inovador que favorece a articulação entre teoria e prática, com implicações para políticas públicas educacionais voltadas à formação leitora.

Palavras-chave: Descritores do SAEB, multiletramentos; multimodalidade; círculo de leitura; letramento crítico.

ABSTRACT

This study investigated strategies to enhance the teaching of Portuguese, focusing on the development of critical reading skills and textual analysis competencies, with an emphasis on identifying explicit, implicit, and metaplicit information in texts, as well as understanding the function and impact of different textual/discursive digital genres. Conducted in a public municipal school in the district of Mata Limpa, in the municipality of Areia (PB), this research involved a single class of 33 9th-grade students from lower secondary education. The action research approach was employed, combining theoretical foundations on multiliteracies, critical literacy, and multimodality, alongside concepts of active methodologies, the Post-Method Pedagogy, and studies on the Adaptive Complex Pedagogical Interactional Dynamics (DIPAC), as well as the interplay between language teaching and technology. The framework of the National Common Curricular Base (BNCC) on language and its technologies, qualitative approaches by Bauer and Gaskell (2002) and Bortoni-Ricardo (2008), Bergmann's (2017) inverted classroom methodology, and Cosson's (2021) reading Circles, among others, also supported this research. The methodology included an initial diagnostic assessment, a pedagogical intervention based on reading Circles, and a final diagnostic assessment. Qualitative and interpretative analyses indicated significant advances in descriptors D1 (locating explicit information) and D4 (inferring implicit information), demonstrating that active methodologies mediated by DIPAC fostered greater autonomy, engagement, and critical skills among students. The findings also revealed that using multimodal texts and innovative learning environments enhances the development of critical reading competencies and the understanding of different textual/discursive digital genres. The study concludes that integrating active methodologies into regular teaching can enable more inclusive and student-centered educational practices, highlighting the importance of replicating these strategies in other educational contexts and levels. This research contributes to the field of Language Studies by proposing an innovative pedagogical design that bridges theory and practice, with implications for educational policies focused on reading literacy development.

Keywords: SAEB descriptors, multiliteracies; multimodality; reading circle; critical literacy.

RESUMEN

Esta investigación exploró estrategias para dinamizar la enseñanza de la lengua portuguesa, enfocándose en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y competencias de análisis textual, con énfasis en la identificación de informaciones explícitas, implícitas y metaplécticas en los textos, así como en la comprensión de la función e impacto de los diferentes géneros textuales/discursivos digitales. El estudio se llevó a cabo en un contexto de educación pública municipal en el municipio de Areia (PB), en el distrito de Mata Limpa, con un grupo de 33 estudiantes del noveno grado de la educación básica. Se utilizó un enfoque de investigación-acción, combinando fundamentos teóricos sobre multiliteracidades, alfabetización crítica y multimodalidad, además de los conceptos de metodologías activas, el Posmétodo y los estudios relacionados con la Dinámica Interaccional Pedagógica Adaptativa Compleja (DIPAC), junto con reflexiones sobre el lenguaje vinculado a la enseñanza y la tecnología. Las normativas de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) relacionadas con el lenguaje y sus tecnologías, los enfoques cualitativos de Bauer y Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Bergmann (2017) sobre el aula invertida, y los Círculos de lectura según Cosson (2021), entre otros, también fundamentaron los procedimientos adoptados en este estudio. La metodología incluyó una evaluación diagnóstica inicial, una intervención pedagógica basada en Círculos de lectura y una evaluación diagnóstica final. Los análisis cualitativos e interpretativos mostraron avances significativos en los descriptores D1 (localización de informaciones explícitas) y D4 (inferencia de informaciones implícitas), evidenciando que las metodologías activas, mediadas por la DIPAC, promovieron mayor autonomía, compromiso y habilidades críticas en los estudiantes. Los resultados también demostraron que el uso de textos multimodales y entornos de aprendizaje innovadores fomenta el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura crítica y la comprensión de diferentes géneros textuales/discursivos digitales. Se concluye que la integración de metodologías activas en la enseñanza regular puede viabilizar prácticas educativas más inclusivas y centradas en el estudiante, resaltando la importancia de replicar estas estrategias en otros contextos educativos y niveles de enseñanza. Esta investigación contribuye al campo de los Estudios del Lenguaje al proponer un diseño pedagógico innovador que articula teoría y práctica, con implicaciones para políticas públicas educativas enfocadas en la formación lectora.

Palabras clave: Descriptores SAEB, multialfabetizaciones; multimodalidad; círculo de lectura; alfabetización crítica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1a:	Questão 01 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB	98
Figura 2a:	Questão 02 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB	100
Figura 3a:	Questão 03 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB	101
Figura 4a:	Questão 04 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB	102
Figura 5a:	Questão 05 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB	104
Figura 6a:	Questão 06 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB	105
Figura 7a:	Questão 07 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB	106
Figura 8a:	Questão 08 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB	108
Figura 9a:	Questão 09 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB	109
Figura 10a:	Questão 10 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB	111
Figura 1b:	Questão 01 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB	123
Figura 2b:	Questão 02 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB	124
Figura 3b:	Questão 03 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB	125
Figura 4b:	Questão 04 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB	126
Figura 5b:	Questão 05 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB	128
Figura 6b:	Questão 06 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB	130
Figura 7b:	Questão 07 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB	132
Figura 8b:	Questão 08 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB	133
Figura 9b:	Questão 09 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB	134
Figura 10b:	Questão 10 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixo da Oralidade	55
Quadro 2: Eixo da Leitura.....	57
Quadro 3: Eixo da Análise Linguística / Semiótica	61
Quadro 4: Matriz de Referência de Habilidades - SAEB - LP - 9º ano do EF	89
Quadro 5: Tópicos e descritores a serem avaliados na pesquisa	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da Avaliação Diagnóstica Inicial	114
Gráfico 2: Evolução das respostas adequadas por descritor nas avaliações diagnósticas.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial	112
Tabela 2: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial para o D1	114
Tabela 2: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial para o D4	115
Tabela 4: Resultado da Avaliação Diagnóstica Final	137
Tabela 5: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o D1	139
Tabela 6: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o D4	139

LISTA DE SIGLAS

ADI	Avaliação Diagnóstica Inicial
ADF	Avaliação Diagnóstica Final
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACD	CEFET Aberto à Comunidade Docente
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
COVID-19	(CO)rona (VI)rus (D)isease – 19
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DIPAC	Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa
EF	Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GD	Grupo de Discussão
GNL	Grupo de Nova Londres
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFORTEC	Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MAA	Metodologias Ativas de Aprendizagem
MDVL	Material Didático Virtual Livre
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos de Letramentos
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
POSLING	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Contextualização do estudo: primeiras palavras	21
Justificativa.....	24
Definição do problema de pesquisa	24
Aporte teórico.....	26
Estruturação da Tese.....	26
CAPÍTULO 1: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO	
À LUZ DA BNCC	29
1.1 Multiletramentos e letramento crítico à luz da BNCC	29
1.2 BNCC e os eixos da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica via multimodalidade	53
1.3 O Círculo Virtuoso de Aprendizagem e o design pedagógico da DIPAC via Metodologias Ativas	63
1.4 Estratégias pedagógicas para uso da multimodalidade no ensino regular	71
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
2.1 Sobre o objeto da pesquisa	78
2.2 A natureza da pesquisa.....	78
2.3 A abordagem metodológica.....	83
2.3.1 Instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados.....	84
2.3.1.1 Instrumentos e procedimentos para geração dos dados	87
2.3.1.2 Procedimentos para análise dos dados	88
2.4 Participantes e local de realização da pesquisa	88
2.5 Geração dos dados da pesquisa (Plano de Ação).....	93
2.5.1 Plano de ação.....	93
2.5.1.1 - 1ª Etapa: avaliação diagnóstica inicial – 02 aulas geminadas.....	93
2.5.1.2 - 2ª Etapa: plano de intervenção pedagógica	94
2.5.1.3 - 3ª Etapa: avaliação diagnóstica final – 02 aulas geminadas.....	94
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS:	
ressignificando os multiletramentos em geral e o letramento crítico em específico ..	96
3.1 Resultado da avaliação diagnóstica inicial: apresentação, descrição e análise de 10 (dez) questões objetivas	96
3.1.1 Descritor D1/ADI – Localizar informações explícitas em um texto	98
3.1.2 Descritor D4/ADI – Inferir uma informação implícita em um texto.....	105
3.1.3 Análise da ADI relativas aos descritores D1 e D4.....	112
3.2 Resultado da proposta de intervenção: discussões sobre ensino de oralidade, de leitura e de análise linguística/semiótica.....	116
3.2.1 Os Círculos de leitura como estratégia para o estímulo ao desenvolvimento do Letramento Crítico	116
3.2.2 A DIPAC como abordagem inovadora para o estímulo ao desenvolvimento do letramento crítico	117
3.2.3 Desenvolvimento progressivo das habilidades.....	118
3.2.4 Estímulo ao protagonismo do aluno	118
3.2.5 Abordagem multimodal	119
3.2.5.1 Os Círculos de leitura, a Pedagogia Pós-Método e a DIPAC.....	120

3.3	Resultado da Avaliação Diagnóstica Final (ADF): apresentação, descrição e análise de 10 (dez) questões objetivas.	122
3.3.1	Descritor D1/ADF – Localizar informações explícitas em um texto	122
3.3.2	Descritor D4/ADF – Inferir uma informação implícita em um texto	130
3.4	Percepções sobre as atividades implementadas	140
3.4.1	Percepção do pesquisador sobre a motivação, o engajamento e as interações dos estudantes	141
3.4.3	Discussão sobre as Metodologias Ativas na “intervenção pedagógica”	141
3.4.4	Emprego das Metodologias Ativas e resultados na Avaliação Diagnóstica Final	142
3.4.4.1	<i>Sala de Aula Invertida</i>	142
3.4.4.2	<i>Rotação por Estações</i>	142
3.4.4.3	<i>Roda de Diálogo</i>	142
3.5	O Círculo Virtuoso de Aprendizagem: Motivação, Engajamento e Interações	142
3.5.1	DIPAC e os Círculos de leitura na perspectiva da Pedagogia Pós-Método	143
3.5.1.1	<i>Motivação</i>	143
3.5.1.2	<i>Engajamento</i>	143
3.5.1.3	<i>Interações</i>	143
3.6	Relação entre os resultados e as competências da Matriz SAEB	144
3.6.1	Avanço no Descritor D1: Inferência de informações explícitas	145
3.6.1.1	<i>Estratégias pedagógicas específicas que contribuíram para o avanço</i>	145
3.6.2	Avanço no Descritor D4: Inferência de Informações Implícitas	145
3.6.3	Estratégias pedagógicas específicas que contribuíram para o avanço	146
3.7	Análise do desenvolvimento de letramento crítico no contexto dos Círculos de leitura	146
3.7.1	O papel dos textos na formação do letramento crítico	146
3.7.2	Estratégias pedagógicas para promover a reflexão crítica	147
3.7.3	Resultados observados no desenvolvimento das habilidades críticas	147
3.7.4	Contribuições para a formação dos alunos	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS		149
Desenvolvimento progressivo das habilidades		152
Limitações da pesquisa		153
Implicações da pesquisa		154
Impacto das estratégias em políticas públicas educacionais		155
Sugestões de pesquisas futuras		155
REFERÊNCIAS		157
APÊNDICES		168
APÊNDICE A - Gabarito da Avaliação Diagnóstica Inicial		169
APÊNDICE B - Avaliação Diagnóstica Inicial		173
APÊNDICE C - Plano de Intervenção Pedagógica – Círculos de leitura 1, 2 e 3		186
APÊNDICE D - Gabarito da Avaliação Diagnóstica Final		225
APÊNDICE E - Avaliação Diagnóstica Final		229
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)		242
APÊNDICE G - Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)		252
APÊNDICE H - Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável		262
ANEXOS		263
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP		264
ANEXO B - Termo de Anuência		268

INTRODUÇÃO

Contextualização do estudo: primeiras palavras

A aula de leitura deve permitir que o leitor seja capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita.

(Carlos Eduardo Falcão Uchôa)

Com base nessa epígrafe de Uchôa (1919), podemos assegurar que a leitura, quando é ensinada, ela deve ser interpretada pelo leitor, nas diversas práticas sociais de linguagem, pois cada leitor deve levar em consideração as seguintes estratégias de compreensão leitora, a saber: a interpretação da leitura feita; o entendimento do que o autor quis dizer nas entrelinhas; nas interpretações cabíveis para determinados contextos, atribuindo-lhes sentidos e significados aos textos lidos, tanto na criticidade, na autonomia quanto na participação efetiva perante os textos, dentre outras.

Nessa perspectiva, essas estratégias de leitura devem “apresentar uma concepção de leitura, que depende da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote” (Koch; Elias, 2015, p. 9). Diante do exposto, quando adotamos uma abordagem a partir do “processo de interação verbal por meio da tríade leitor-autor-texto, podemos assegurar que a leitura é determinada pelas condições sociais, históricas e culturais de cada leitor”, conforme preconiza Bakhtin (2003, p. 268) na perspectiva sociointeracionista de leitura, com o propósito de contribuir com o estímulo do desenvolvimento de multiletramentos em geral, e na formação do letramento crítico em específico.

Nessa abordagem de ensino de leitura, nas últimas décadas, as atividades das práticas de linguagem contemporâneas passaram por reformulações e precisaram ser analisadas, avaliadas e incorporadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e às nossas práticas pedagógicas dentro dos espaços escolares e não escolares, bem como os recursos didáticos digitais que foram e estão sendo usados nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Contudo, não se resumem ao uso de computadores e lousas digitais, mas compreendem grande quantidade de ferramentas e plataformas para as mais diversas funções e podem ser utilizadas pedagogicamente para o estímulo do desenvolvimento de letramento crítico, de multiletramentos, de multimodalidade, de multissemioses, conforme disponibilizadas nos textos que circulam nos diferentes suportes em que são publicados.

Nesse contexto do ciberespaço emergiu a cibercultura que dá origem a ambientes virtuais de aprendizagem em que as aulas sobre oralidade, leitura/escuta e análise linguística/semiótica podem tornar-se mais dinâmicas e com mais opções pedagógicas para práticas de letramento.

A preocupação a respeito dessa afirmação justifica-se quando entendemos que, tanto a formação de leitores críticos, autônomos e participativos, quanto a de produtores de textos (orais/escritos) são condições *sine qua non* para o ensino e a aprendizagem na era digital. Ademais, o conceito de letramento se limitava apenas ao indivíduo que sabia ler e escrever, embora com o aparecimento de novas práticas de letramento, esse termo precisou ser ressignificado no decorrer dos anos.

Assim, Tfouni (1988, p. 9) afirma que o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, com o ‘objetivo de investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centra-se no social mais amplo’”. Nessa compreensão, nas palavras da autora, abordar o letramento, nesta ótica, engloba, entretanto, investigar os fatores sociais, históricos e culturais em práticas de leitura e escrita de uma determinada sociedade.

Nessa conjuntura educacional atual entre ensinar e aprender na era digital, o tema dessa pesquisa são as estratégias pedagógicas utilizadas para estimular o desenvolvimento do letramento crítico e dos multiletramentos de estudantes no ensino de língua portuguesa por meio da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC e de Metodologias Ativas subjacentes a esse design pedagógico.

Por meio dessa inserção tecnológica no contexto educacional, a presente pesquisa surgiu com base em minhas inquietações sobre como estimular as habilidades e as competências de multiletramentos em geral e do letramento crítico em específico ao cursar os componentes curriculares intitulados “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, ministrado pelo Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel no semestre 2017.1 e “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita”, ministrado pela Profa. Dra. Laurênia Souto Sales no semestre 2017.2 ofertados no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), junto à Universidade Federal da Paraíba.

Componentes curriculares esses, que abordaram diversos subsídios, tais como conceituais, atitudinais e procedimentais no que diz respeito aos estudos de como elaborar um projeto de pesquisa, especialmente na área de Letras – Linguística e Literatura, na execução e na análise de propostas de atividades direcionadas para a Linguística Aplicada em sala de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como das abordagens dos processos sociocognitivos e metacognitivos relacionados ao aprendizado da leitura. Nessa direção, entendemos que é muito importante o estímulo do desenvolvimento de multiletramentos em geral e do letramento crítico em específico, direcionando-os para as dificuldades que os discentes vêm enfrentando em sua vida de estudante, ao serem desafiados nas práticas de ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais e tipologias textuais na escola.

Nesse entendimento, podemos afirmar que esses componentes curriculares nos auxiliaram no que viemos observando, ao longo de mais de 20 anos de experiência docente, como ministrante do componente curricular Língua Portuguesa de uma turma única do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, muitos discentes apresentam baixos níveis de multiletramentos e de letramento crítico, especificamente nos níveis de processamento de sentido – nível explícito, nível implícito e nível metaplícito (Colaço, 1998, p. 1), bem como irão contribuir em minhas práticas de linguagens direcionadas para a Linguística Aplicada que dialoga com o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e que despertou muita relevância tanto para nós – professores, pesquisadores, quanto para o desenvolvimento de nossas práxis pedagógicas por meio da interação entre a tríade teoria-prática-reflexão, nas salas de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse contexto educacional, a referida pesquisa condiz com os meus objetivos de estudos, assim como convergem para a Área de concentração “Tecnologias e Processos Discursivos” e para Linha de pesquisa III “Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia”, de nosso interesse neste trabalho, em que o foco recai sobre os “[e]studos das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e de literatura com fundamentação nas diferentes teorias da linguagem, [bem como na] [r]eflexão sobre o papel de materiais didáticos e de tecnologias da informação e comunicação no ensinar e no aprender línguas e literaturas”¹.

¹ Informação disponível no site: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=307 do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – POSLING/CEFET-MG. Acesso em: 31 jan. 2022.

Justificativa

Tendo em vista que sou professor de Língua Portuguesa do quadro permanente do município de Areia, no Estado da Paraíba, esta pesquisa é fruto dessa minha inquietação com a minha própria prática e a dos demais docentes da instituição ao refletir sobre os processos tecnológicos da era digital, que investiga estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas e implícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

O contexto de emergência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia, pós-pandemia da COVID-19 e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) abre caminho para a adoção de novas atitudes no campo da educação. O que não pressupõe o abandono das atividades tradicionais, mas, ao contrário, aponta para um encontro entre as modalidades presencial e *on-line* que já convivem simultaneamente no Brasil, abrangendo ações tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A chamada Educação Híbrida (Ensino Híbrido ou *Blended Learning*) assume, então, um papel de destaque face às imensas possibilidades de aplicação no campo pedagógico, conforme comprovamos neste estudo.

Definição do problema de pesquisa

O principal problema gerador desta pesquisa é a necessidade de superar a cultura escolar tradicionalista predominante no Brasil, fundamentada na linearidade da educação tradicionalista centrada no professor, em detrimento do protagonismo do estudante preconizado pelas metodologias ativas. Uma lacuna evidente na literatura é a escassez de estudos que investiguem de maneira abrangente e específica como efetivamente transcender essa cultura escolar arraigada, integrando eficazmente as metodologias ativas no contexto educacional brasileiro. Neste contexto da referida pesquisa, o cerne do problema reside em compreender como promover uma transição significativa das práticas pedagógicas tradicionalistas para abordagens mais centradas no estudante, a fim de fomentar o estímulo de habilidades críticas, criativas e colaborativas necessárias para o cidadão do século XXI.

Na nossa avaliação, tal perspectiva constitui uma importante iniciativa no sentido de favorecer o ensino de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares, sendo potencializada pela adoção de abordagens e métodos que amplificam a interatividade e a

interação no processo educativo, com vistas à implementação de práticas pedagógicas que possam ser utilizadas na perspectiva das metodologias ativas, dando centralidade ao estudante.

Acreditamos que as estratégias pedagógicas utilizadas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico de estudantes no ensino de Língua Portuguesa por meio da DIPAC e de Metodologias Ativas subjacentes a esse design pedagógico possam promover um salto qualitativo nas aulas de Língua Portuguesa se os professores entenderem e se apropriarem da convergência entre o perfil dos alunos do século XXI e as potencialidades oferecidas pelas práticas docentes ativas por intermédio da Pedagogia Pós-Método.

Diante disso, questionamo-nos: como estimular o desenvolvimento de multiletramentos em geral, e do letramento crítico em específico, a partir da apreensão das habilidades dos estudantes em relação ao tópico I - Procedimentos de Leitura dos descritores (D1 e D4) e ao tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto, dos descritores (D5 e D12) da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB?

Em virtude dessas inquietações, estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplcitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Como objetivos específicos, delineamos:

1. Avaliar a apreensão das habilidades dos estudantes relacionadas ao tópico I e tópico II da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, destacando a capacidade de identificar informações explícitas, implícitas e metaplcitas em textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e a finalidade de textos de diferentes gêneros;
2. Examinar de que maneira a implementação de metodologias ativas e de abordagens pedagógicas inovadoras influenciam diretamente a compreensão textual pelos alunos, com foco nas habilidades linguísticas; e
3. Realizar uma análise detalhada do letramento crítico dos discentes em diferentes etapas do processo educativo, incluindo a diagnose inicial, a implementação das atividades de intervenção e a diagnose final.

Aporte teórico

A fundamentação teórica adotada para esta pesquisa, teve como base os estudos sobre letramentos, multiletramentos, letramento crítico, multimodalidade, metodologias ativas, bem como a noção de Pedagogia Pós-Método, nas perspectivas de Kumaravadivelu (1994; 1999; 2001; 2006), Kleiman (1995), Lévy (1999), Moran, Marsetto e Behrens (2000), Soares (2002; 2016; 2017), Kress e van Leeuwen (2002; 2006), Kenski (2003), Santaella (2004; 2012), van Leeuwen (2005), Xavier (2009), Marcuschi e Xavier (2010), Dionísio (2011; 2013), Kress (2011), Coscarelli (2012), Rojo (2012; 2013), Rojo e Moura (2012; 2019), Barton e Lee (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Ribeiro (2016; 2021), Bergmann (2017), Goulart (2017), Coscarelli e Ribeiro (2017), Filatro e Cavalcanti (2018), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2021), Silva e Queiróz (2021a; 2021b), entre outros.

As normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), relativas à linguagem e suas tecnologias, orientaram os direcionamentos deste estudo. A pesquisa foi fundamentada em abordagens qualitativas, com base em autores como Bauer e Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Bergmann (2017), que trata da sala de aula invertida; Bacich e Moran (2018), que discutem a rotação por estações; e Cosson (2021), no que concerne aos Círculos de leitura, entre outros.

A metodologia utilizada configura-se como pesquisa-ação, conforme Thiollent (1992), Engel (2000) e Burns (2009); interpretativista, de acordo com Triviños (1987); e de abordagem intervencionista, fundamentada em Westin e Roberts (2010). Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e aplicada, conforme Triviños (1987) e Thiollent (2009), com análises qualitativas baseadas em autores, tais como Santos (2002 *apud* Hancock, 2019), Bortoni-Ricardo (2008) e Banks (2009).

Estruturação da Tese

A tese está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. A seguir, apresenta-se a descrição objetiva de cada seção:

CAPÍTULO 1: Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico à Luz da BNCC

Este capítulo aborda os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, destacando os Multiletramentos e o Letramento Crítico no que concerne à apresentação de conceitos

relacionados às práticas de linguagem, gêneros textuais/discursivos digitais e metodologias ativas, articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); eixos da BNCC e Multimodalidade contendo a descrição das práticas de linguagem nos eixos de oralidade, de leitura e de análise linguística/semiótica, associando-os à avaliação do SAEB e às concepções de multimodalidade.

Focalizamos também os princípios teóricos da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa e das Metodologias Ativas, apresentando uma discussão sobre o design pedagógico da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), aplicada por meio de estratégias que integram multimodalidade e metodologias ativas ao ensino regular.

CAPÍTULO 2: Procedimentos Metodológicos

Este capítulo detalha os aspectos metodológicos da pesquisa no que se refere ao objeto da pesquisa, à natureza e abordagem metodológica, aos instrumentos e geração de dados, às análises dos dados e a apresentação dos participantes e do local da pesquisa.

O objeto da pesquisa, formação de leitores críticos com base em multiletramentos e letramento crítico, no contexto de metodologias ativas e da DIPAC, é apresentado na perspectiva de um estudo de caráter qualitativo-interpretativista, complementado por análise quantitativa simples, fundamentado nos Círculos de leitura como principal estratégia pedagógica.

Neste capítulo são descritos os instrumentos de geração de dados: o plano de ação incluiu avaliações diagnósticas inicial e final, intervenções pedagógicas com Círculos de leitura e o uso de recursos, tais como hipertextos, objetos digitais de aprendizagem e textos multimodais. A análise dos dados iniciou-se pela organização das etapas de coleta e análise, incluindo comparações entre os resultados das avaliações diagnósticas e reflexões sobre os avanços no estímulo ao letramento crítico e às competências de leitura.

Fechamos o capítulo 2 apresentando os participantes e o local da pesquisa. O estudo foi realizado com 33 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal localizada em uma região de baixa renda no Estado da Paraíba, conforme os critérios do IBGE. Esses estudantes tinham idades entre 14 e 15 anos, frequentaram as aulas no turno matutino e residiam em comunidades vizinhas ou no próprio bairro onde a escola está situada.

CAPÍTULO 3: Apresentação, descrição e análise dos dados

Este capítulo apresenta e descreve os resultados obtidos e as análises realizadas por meio de avaliação diagnóstica inicial; plano de intervenção pedagógica e avaliação diagnóstica final.

A avaliação diagnóstica inicial teve como objetivo a análise de questões objetivas que evidenciam as habilidades iniciais dos alunos em leitura e interpretação textual.

O plano de intervenção pedagógica contém a descrição das atividades realizadas nos Círculos de leitura, que contemplaram os eixos da BNCC e integraram textos multimodais, metodologias ativas e o design pedagógico da DIPAC. A avaliação diagnóstica final possibilitou a comparação quantitativa e qualitativa entre os resultados das avaliações inicial e final, destacando os avanços no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e análise textual.

Na seção de **considerações finais**, são discutidos os resultados alcançados, refletindo sobre a relevância da pesquisa para o desenvolvimento dos alunos, o papel do professor pesquisador e as contribuições para a comunidade acadêmica. São apresentados os avanços no estímulo ao letramento crítico e à compreensão da função e impacto dos gêneros textuais/discursivos digitais, bem como as implicações práticas para a replicabilidade das estratégias propostas em outros contextos educacionais.

CAPÍTULO 1: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO À LUZ DA BNCC

A leitura do mundo precede a leitura da palavra; daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, discorreremos sobre as concepções das práticas de multiletramentos, de letramento crítico, bem como fazemos uma reflexão acerca dos conceitos e das distinções de gêneros textuais/discursivos digitais nas práticas de linguagem e seus respectivos objetos de aprendizagem à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) em relação aos eixos da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica via metodologias ativas na perspectiva da Pedagogia Pós-Método subjacente à DIPAC.

Para balizar teoricamente essa discussão, fundamentamo-nos em teóricos, a saber: Luke e Freebody (1992) citado por Wielewicki e Jordão (1997), Kato (1986), Motta (2008), Tfouni (1988), Soares (1998; 2002), Kleiman (2000; 2005; 2008), Chartier (1997), Coscarelli e Ribeiro (2017), Kleiman (2000) citado por Oliveira; Tinoco; Santos (2014), Rojo (2012; 2013; 2019; 2020), Dionísio (2011; 2013), van Leeuwen (2005), Kress e van Leeuwen (2002; 2006), Kumaravadivelu (1994; 1999; 2006), Bakhtin (2003; 2012), Marcuschi e Xavier (2010), Ribeiro (2016; 2021), Parreiras (2019; 2020; 2022), Barton e Lee (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Goulart (2017), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Silva e Queiróz (2021a; 2021b), dentre outros.

No tópico 1.1, abordamos os Multiletramentos e letramento crítico: abordagens teóricas na área da Linguística Aplicada na sala de aula à luz da Base Nacional Comum Curricular.

1.1 Multiletramentos e letramento crítico à luz da BNCC

Em 1996, um grupo de professores e pesquisadores do letramento, o New London Group, já apresentava o termo multiletramento. Conforme Pinheiro (2021), já naquele ano o Grupo de Nova Londres (GNL) chamava a atenção para:

O impacto crescente das tecnologias da informação e da comunicação na vida social e cultural dos países desenvolvidos, possibilitando transformações nas práticas de letramentos grafocêntricas e, com isso, colocando em xeque o papel preponderante que a escrita exerce em certas instâncias da vida social e, particularmente, na educação (Pinheiro, 2021, p. 12).

Para o referido autor, o termo multiletramento opõe-se a uma pedagogia do mero letramento, tendo como “princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade para propor uma Pedagogia dos Multiletramentos” (Szundy, 2014, p. 194). Assim, o GNL utilizou o termo multiletramentos para descrever dois importantes argumentos: a pluralidade de canais de comunicação e mídia e a relevância da diversidade linguística e cultural. De acordo com Rojo (2020):

Os multiletramentos são os letramentos que, em geral, apresentam textos multimodais — viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) - e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto (Rojo, 2020, p. 40).

Assim, as atividades de nossas práticas pedagógicas precisaram ser ressignificadas por meio de modelos adotados por cada sistema de ensino, exigindo dos professores e dos alunos outras habilidades e competências no que diz respeito ao uso e ao estímulo das práticas de multiletramentos, das práticas de linguagem na perspectiva da Linguística Aplicada.

Ao citar os pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL – New London Group), Rojo e Moura (2019) sustentam que estes estudiosos:

Ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram **multimodalidade**. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização, explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de **multiletramentos** (Rojo; Moura, 2019, p. 19-20, grifos nossos).

A respeito dessa afirmação, os processos de aprendizagem envolvem todas as particularidades do aluno. Os professores podem analisar o que estão ensinando e o que podem fazer para que as novas necessidades de aprendizado da pedagogia do letramento sejam atendidas. É imprescindível que os alunos se tornem críticos, participativos, autônomos e que os professores sejam capazes de auxiliá-los nesse processo.

Nessa perspectiva dos estudos dos novos e multiletramentos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) afirma que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas

práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70).

Refletindo sobre os novos e a Pedagogia dos Multiletramentos, Ribeiro (2020, p. 2) aconselha que é necessário debater a “relação entre educação, tecnologias digitais e formação de professores, em suas nuances éticas e de responsabilidade social”. Essa questão da formação de professores nos leva a uma reflexão se os próprios docentes estão dispostos a se adaptarem às novas tecnologias e formas de promover a educação e aos multiletramentos, além das tradicionais, em uma Pedagogia Pós-Método.

Há mais de 25 anos discute-se sobre a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos nelas presentes. E para que os alunos se sintam mais motivados, eles devem participar desses processos como criadores e como protagonistas (Rojo, 2020). Para esta abordagem acerca dos multiletramentos, Rojo (2013, p. 14) advoga que:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Em razão disso, o que caracteriza os multiletramentos, segundo Rojo (2012) são dois tipos de multiplicidade que apontam para as práticas sociais letradas, que podem ser valorizadas ou não nas sociedades em geral, pois o conceito de multiletramentos que está presente nas sociedades, especialmente, nas sociedades urbanas na contemporaneidade possui como características:

1) a multiplicidade cultural das populações – textos híbridos de diferentes letramentos (das culturas popular, de massa, erudita; dominante ou vernacular, valorizado/central ou marginal) etc.; e 2) a multiplicidade semiótica de constituição dos textos – diversidade de linguagens e mídias (Rojo, 2012, p. 13-14).

Nesse âmbito educacional da integração de diferentes linguagens, de semioses, do hipertexto, da hipermídia, há garantia de espaço para a autoria, para a interação e para a circulação de discursos polifônicos em um mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenhando novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais, conforme assegura Rojo (2012).

Tomando como base esses aportes teóricos supracitados, as práticas de multiletramentos no cenário internacional, Street (1984) contribuiu internacionalmente e significativamente com sua primeira grande obra “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”. Nesse livro, esse autor apresenta duas formas de compreensão do Letramento na sociedade contemporânea que ele denomina como **letramento autônomo** e **letramento ideológico**.

A proposição dessas determinações do letramento social foi de extrema importância para o acréscimo dos estudos na compreensão da abordagem social do letramento. Nessas contribuições de Street desde 1984 a 2003, este estudioso afirma que:

1) O **letramento autônomo** advém da ideia de que “**Introduzir letramento a pessoas, vilas, juventudes urbanas pobres e ‘não letradas’ etc. terá um efeito na melhoria das capacidades cognitivas dessas pessoas, melhorando suas possibilidades econômicas, tornando-as melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que contribuem para o seu ‘não letramento’;** e 2) O **letramento ideológico** se apresenta como uma “[...] visão mais sensível culturalmente de **práticas de letramento que variam de contexto para contexto**”. [...] [O letramento é visto] como **uma prática social, não simplesmente como uma habilidade neutra e técnica; isto é, é sempre atravessado por princípios epistemológicos construídos socialmente. É sobre conhecimento: as formas pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita são, por si mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser** (Street, 1984; 2003, p. 77-78).

Além disso, Street (1984; 2003) em suas contribuições imprescindíveis para os estudos do letramento social, presenteia-nos também com a noção de Práticas de Letramento e pontua de maneira eficaz que “[a]s Práticas de Letramento [...] se referem a uma concepção cultural alargada de modos particulares de se pensar sobre e de se realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (Street, 2003, p. 79).

Nessa concepção das Práticas de Letramento, a nosso ver, essas práticas se referem a como o que as pessoas fazem com o letramento e onde elas fazem isso. Assim, Soares (2008) expande a divisão de Street para pensar o movimento de leitura literária. Nesse sentido, a autora visa à:

Leitura literária autônoma: como contendo “um valor em si mesma, como intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos sempre positivos sobre o indivíduo” e a **Leitura literária ideológica:** como “uma concepção de leitura que, recusando uma pretensa neutralidade dessa prática, a vê como prática ideológica, enraizada em e difusora de visões do mundo, veículo de inculcação de valores, podendo, portanto, ter efeitos e consequências os mais diversos” (Soares, 2008, p. 29-30, grifos nossos).

Se pensarmos nos estudos de letramento internacional hoje, podemos perceber que esses estudos, concentram-se, sobretudo, a partir das várias denominações acerca dos Novos Estudos de Letramentos (Street, 1984; 2003), Novos Letramentos (Lankshear, Knobel e Curran, 2013) e dos Multiletramentos (New London Group, 1996; Cope e Kalantzis, 2000), dentre outros. Segundo Street (2006), os chamados “Novos Estudos de Letramentos” (NEL),

[...] representam uma nova forma de se considerar a natureza dos letramentos, focando-se não tanto no letramento como ‘tecnologia da mente’ [...] ou num conjunto de habilidades, mas sim em o que significa pensar **nos letramentos como práticas sociais [...]. Isto engloba o reconhecimento dos múltiplos letramentos, variando de acordo com tempo e espaço, mas também contestados em relações de poder** (Street, 2006, p. 1).

Nessa perspectiva dos estudos dos novos letramentos, as novas formas de circulação dos textos passam por mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação com o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme concebe Street (2003) citado por Gee (2015) que:

Os Novos Estudos de Letramentos consideram os letramentos como **processos contínuos**, uma vez que “sempre há novas coisas a se experimentar e aprender e a vida pode sempre ser incrementada, até mesmo na hora da morte” e **emancipatórios**, dado que práticas de letramento podem abrir espaços para a construção junto ao educando de capacidades de não conformidade e de consciência crítica (Street, 2003, p. 85 *apud* Gee, 2015, p. 45).

Nessa acepção sobre os chamados estudos dos “Novos Letramentos”, há uma intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, muito mais morosos e seletivos, implicando mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades, Lankshear, Knobel e Curran (2013) argumentam que:

Os “Novos Letramentos” funcionam, geralmente, como um **termo guarda-chuva para a miríade de interações diárias** com textos digitais. O termo ‘texto’ foi também amplificado para além de textos alfabéticos e tipográficos. **‘Texto’ agora cobre todas as formas de artefatos multimídias que podemos dizer que as pessoas leem e escrevem, interpretam, e constroem sentidos em suas práticas cotidianas. [...]** Vários estudiosos também identificam exemplos de **novos letramentos que não necessariamente possuam uso de tecnologias digitais e de significados construídos digitalmente** (Lankshear; Knobel; Curran, 2013, p. 2, grifos nossos).

Nessa concepção do que seriam os “Novos Letramentos”, a multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de (linguagem verbal, não verbal, cinésica, tátil e auditiva) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Pensando nisso, Cope e Kalantzis (2000), ao citar a pedagogia dos multiletramentos esclarecem que:

A Pedagogia dos Multiletramentos foca-se fortemente em como a diversidade linguística e cultural e o crescente impacto de novas tecnologias da comunicação estão mudando a demandas aos aprendizes em termos do que nós identificamos [...] como dimensões culturais e operacionais dos letramentos. [...] Estudantes precisam desenvolver as **habilidades de falarem por si, de negociar e de serem capazes de se engajar criticamente com as condições inerentes a suas vidas sociais**. [...] Ser letrado envolve muito mais do que simplesmente operar o sistema linguístico (Cope; Kalantzis, 2000, p. 16-17, grifos nossos).

Para esses autores, a perspectiva da Pedagogia dos multiletramentos diz respeito à ideia do educando como cidadão capaz de (re)desenhar seu futuro social, sejam nas práticas de letramento crítico, sejam nas práticas de multiletramentos, das multissemioses, bem como no trabalho com textos multimodais para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplícitas em textos, na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, assim como neste contexto desta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (doravante POSLING) em consonância com a minha prática pedagógica na sala de aula, em uma escola pública, na cidade de Areia, no Estado da Paraíba, conforme mencionamos.

Ainda cabe destacar os dois “multis” dos multiletramentos, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), visto que, segundo esses autores:

O termo **multiletramentos** refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e deles participamos [...]. O segundo aspecto da

construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a **multimodalidade**. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e “integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental. Isso é particularmente na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19-20, grifos nossos).

Nesse ínterim, os multiletramentos são os diversos letramentos possibilitados pelos textos multimodais e por meio das especificidades de linguagens, com a intenção comunicativa e exigências para que o sujeito leitor desenvolva o letramento crítico, seja autônomo e participativo, pois se faz necessário que este leitor saiba interpretá-los nas diversas linguagens, códigos e suas tecnologias, conforme as interpretações cabíveis para os determinados contextos sociais nos quais são apresentados, tanto na cultura do papel, quanto na cultura digital.

Já o letramento crítico, segundo Luke e Freebody (1992, p. 218) *apud* Wielewicki e Jordão (1997, p. 72) é “uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. As práticas de letramento crítico incluem uma consciência de como, porque, e conforme os interesses de quem, e de textos em particular podem funcionar”.

Nesse sentido, o estímulo do desenvolvimento do letramento crítico se dá a partir do encorajamento e de posicionamentos de práticas de leituras alternativas para questionamentos e criticidade de textos, nas suas formações na sociedade e nos afilhiamentos de assunções sociais. Letramento crítico pressupõe o desenvolvimento estratégico para se falar sobre determinado assunto com propriedade, autonomia, participação efetiva, reescrita e discussão dos textos que circulam na sociedade e que fazem parte da vida escolar e fora dela.

Nessa compreensão, Motta (2008) assegura que: “o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (Motta, 2008, p. 45).

A esse respeito, o letramento crítico engloba uma análise crítica entre textos, linguagens, poder e diferentes grupos sociais que fazem uso nas especificidades de práticas sociais que conduzem as diferentes práticas de letramentos escolares e não escolares. Segundo Soares (1998), o termo letramento foi citado pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Vale ressaltar que anteriormente a 1986 ainda não havia a significação da apreensão da leitura e da escrita como

letramento, mas de alfabetização.

Desde então, a referida terminologia despertou o interesse de estudiosos em diversas vertentes do conhecimento. Nesse contexto, era reconhecido como alfabetizado o indivíduo que sabia ler e escrever e analfabeto quem não possuía essas habilidades. Diante disso, vale destacar que essa designação da terminologia alfabetização ainda persiste até os dias atuais. Soares (2002), ao discutir acerca da dificuldade de conceituar o termo letramento de modo preciso, resolveu reformular o referido conceito e assevera que:

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2002, p. 181).

Nessa acepção do termo letramento, Kato (1986) apregoa que este vocábulo letramento surgiu a partir da palavra inglesa *literacy*, e apenas recentemente incorporada ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Assim, conforme essa autora:

A função da escola, na área da linguagem, **é introduzir a criança no mundo da escrita**, tornando-a [...] um cidadão **funcionalmente letrado**, isto é, um sujeito capaz de **fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem** como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que **a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p. 7, grifos nossos).

Diante dessas reflexões acerca do letramento ao longo dos anos, Kleiman (2008) afirma que a definição de letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (Kleiman, 2008, p. 15). A respeito de todas essas modificações nas práticas de leitura e de escrita, Kleiman (2005) explica que:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações. O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (Kleiman, 2005, p. 20-21).

Nesse viés, é usual na prática de conceituação do termo letramento, valer-se dessa comparação com o conceito alfabetização. Segundo Soares (2003), a terminologia letramento começou a ser mais corrente nos estudos da área do que o termo 'alfabetismo', uma vez que esse está voltado para o domínio técnico – que consiste no aprendizado do alfabeto, formação de palavras e letras.

Por outro lado, o significado de letramento estaria direcionado à leitura e à escrita como prática social. Apesar da chegada tardia ao Brasil do vocábulo letramento, nos dicionários ingleses, já constava desde o século XIX. Entre suas diversas definições, ao citar Kleiman (2000, p. 238) no livro “Projetos de letramento e formação de professores de língua materna”, as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014) direcionam os olhares através de uma série de lentes para o que seria um projeto de letramento, o que visa e o que se espera do desenvolvimento de um projeto de letramento, bem como a recepção do mesmo, a mediação e a interação do professor pesquisador no decorrer das atividades a serem desenvolvidas e os impactos que este poderá causar nas práticas de linguagem.

Assim, essas estudiosas concebem um projeto de letramento como:

Uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto, visando à aprendizagem, começamos naturalmente, perguntando o que é aprender nessa perspectiva? A resposta dada a essa pergunta, com certeza, definirá os focos de atenção para os quais devemos atentar ao nos inserirmos nessa prática de letramento (Kleiman, 2000, p. 238 *apud* Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 47).

Nessa abordagem de pesquisa que envolve projetos de letramento, essa prática é imprescindível para o desenvolvimento dos multiletramentos em geral, e do letramento crítico em específico, nos textos multimodais e das multissemioses presentes nos hipertextos; das Metodologias Ativas em ambientes de aprendizagem do contexto educacional no período pós-pandêmico da COVID-19, da Pedagogia Pós-Método e da DIPAC.

Na tentativa de esperar, amenizar, solucionar a problemática da questão de pesquisa, uma vez que os novos letramentos, segundo Chartier (1997, p. 93) é “uma revolução, fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e, portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita.” Assim, as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014) chamam a atenção e afirmam que:

Em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual

se buscam a compreensão e as alternativas de solução. Nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 48).

Estar-se a falar, portanto, para que um projeto de letramento seja desenvolvido e que venha a se concretizar entre os pares – professores, alunos, dentre outros envolvidos nas ações do percurso entre o antes (passado), durante (presente) e o depois (futuro) nas atividades desenvolvidas no decorrer de todo o trabalho, as autoras concluem que:

Logo, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social. Nesse sentido, assumimos que o trabalho com projetos impõe uma forma de aprender que deve ser entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo – não vivido –, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente. A aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético (relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global). Algo que se constrói num espaço de movimento (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 48).

À vista disso, Cook-Gumperz (1991, p. 1) afirma que: “o letramento não é apenas a simples habilidade de ler e escrever: mas ao possuir e desempenhar essas habilidades nós exercitamos talentos aprovados e aprováveis socialmente; em outras palavras, o letramento é um fenômeno socialmente construído”. Tanto Kleiman (1995) quanto Soares (1998) são algumas das autoras mais referenciadas quando tratamos da definição de letramento e, ao realizarem um percurso histórico-conceitual, apresentam-no como práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa abordagem, ao tratar do letramento no singular, Kleiman (2008) afirma que:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação, segundo as necessidades da construção do grupo (Kleiman, 2008, p. 21).

Confirmando o que Kleiman (2008) concebe nessa citação sobre letramento, em sua obra “Os significados do Letramento” (1995), essa autora amplia a ideia de Letramento para a ideia de Práticas de Leitura e de Escrita e comprova que:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que

determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19).

Ao ser olhado atentamente, essa estudiosa tem consciência que atualmente, o letramento vai muito além do que ler e escrever, entretanto, cada prática social de leitura e de escrita exige do sujeito uma visão mais abrangente de letramento, conforme são disponibilizados em eventos comunicativos e como eles são aceitos e quais consequências eles poderão impactar na escrita, gerando os multiletramentos ou os letramentos múltiplos, sejam eles, letramento crítico, letramento digital, letramento familiar, letramento linguístico, letramento literário, letramento religioso, letramento informacional, letramento científico, letramento racial, letramento matemático, letramento social, entre outros.

A partir dos multiletramentos ou letramentos múltiplos, Ribeiro (2016) nos chama a atenção a respeito da multimodalidade, pois “um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (Ribeiro, 2016, p. 115).

Diante dessa concepção de multimodalidade, concebida por Ribeiro (2016), é perceptível que o termo “multimodalidade” (vários modos) tem significados importantes para a compreensão de textos multimodais e para a interpretação constitutiva das multissemioses presentes nos textos aos serem concretizados e materializados, conforme os sentidos cabíveis para os diferentes contextos sociais dos letramentos escolarizados e não escolarizados, nos quais são disponibilizados em diferentes suportes, bem como nas condições de produção, no público-alvo, na linguagem, nos gêneros textuais/discursivos digitais, entre outros.

Com base nessa afirmação, as autoras Prediger e Kersch (2013) destacam que: “Os alunos já fazem um uso de estratégias de composição do texto multimodal muito antes de entrar na escola, pois a multimodalidade está presente nos textos impressos ou virtuais do dia a dia, como reportagens, notícias, filmes, histórias, novelas, com os quais a criança tem contato” (Prediger; Kersch, 2013, p. 214).

Sendo assim, é comum os discentes sentirem e terem dificuldades no ato da leitura de textos multimodais que necessitam de um conhecimento mais abrangente de todos os elementos que se encontram postos em seus aspectos multissemióticos, nas linguagens verbal, não verbal, no uso do tipo de fonte, na cor, no *layout*, nos sons, no design, dentre outros.

No que diz respeito à leitura de imagens, Santaella (2012, p. 12) diz que:

De qualquer modo, uma das conclusões que se pode extrair do conceito platônico de imagem – seu caráter de duplo –, é também comum às imagens artificiais. Assim,

estas costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam.

Mediante reflexões acerca da leitura de imagens em conexão com o termo letramentos, esse termo aparece na documentação orientadora oficial pela primeira vez após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desde então, esse termo comparece em todos os documentos oficiais orientadores da aprendizagem (PCN, OCEM, DCNEB e BNCC). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo letramento e seus variantes (multiletramentos, letramento científico, letramento digital, letramento literário, letramento matemático, letramento racial etc.) aparece 51 (cinquenta e uma) vezes.

No entanto, o termo letramento literário, por sua vez, aparece apenas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Nesse documento, o termo aparece correlacionado a outros importantes para o ensino de literaturas, tais como **leitura literária e formação do leitor literário**. Daí a necessidade desse termo aparecer nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme assegura Brasil (2006) como o “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler [o texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Brasil, 2006, p. 55).

Por essa razão, é necessário ressignificar esse conceito ao estudar o(s) letramento(s) literário(s), que, sistematizado posteriormente por Cosson e Paulino (2009), tem sido alvo de constantes releituras na tentativa de pluralização dos letramentos literários e expansão do caráter social e ideológico das práticas a eles relacionadas.

Concernente ao que foi dito anteriormente com base nos autores, acredita-se que o trabalho com a leitura e a interpretação de textos multimodais é indispensável, pois cabe ao professor estimular os discentes a desenvolverem o interesse e o gosto pela leitura, assim como aguçar a sua capacidade leitora na ampliação dos seus horizontes de expectativas no decorrer das atividades desenvolvidas ao longo de sua prática pedagógica na perspectiva dos multiletramentos em espaços educativos escolares e não escolares, contribuindo com a sua formação de um sujeito leitor crítico, autônomo e participativo nas especificidades de práticas sociais de linguagem que circulam na sociedade grafocêntrica, da era digital, da hiperconectividade, da multissemiótica, da modernidade.

Como se vê, os “multiletramentos, em especial, o letramento digital com intencionalidade formativa, não se apresentaram potentes na rede de conhecimento dos

professores” (Santos *et al.*, 2021, p. 26). Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2002) já concebia o letramento digital como: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Outrossim, ao definir o que é letramento digital, Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9) definem como “a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”, bem como concebem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 46) ao empregar o conceito de letramentos digitais - no plural e asseguram que: “letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Com base nessas perspectivas, os conceitos desenvolvidos pelos autores sobre letramento digital evidenciam uma demanda ampliada tanto para professores quanto para alunos, especialmente no ambiente digital. Isso inclui habilidades não apenas de leitura e escrita, mas também de lidar com práticas letradas próprias da era digital. Vivemos um modelo híbrido de educação, em que os professores precisaram se (re)inventar por meio de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos didáticos digitais e ferramentas tecnológicas conectadas às metodologias ativas de aprendizagem, especialmente no contexto pós-pandêmico da COVID-19.

Embora autores, tais como Coscarelli e Ribeiro (2011) já discutissem o ensino e as metodologias relacionadas ao letramento digital tanto dentro quanto fora dos espaços escolares, a pandemia intensificou essa necessidade. O letramento digital, nesse sentido, vai além do simples apreensão de ferramentas tecnológicas; ele pressupõe práticas letradas que atribuam sentido ao que é lido e escrito na tela. Essas práticas incluem a compreensão da utilização de imagens, sons, a navegação não linear possibilitada pelos hipertextos, bem como a seleção e avaliação crítica das informações disponíveis.

A estudiosa Santaella (2004, p. 36) chama a atenção por ser considerada um fenômeno da área da comunicação, da semiótica e da cultura, quando trata do leitor na era digital, pois esta autora afirma que: “fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. [...] hoje, esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, um novo tipo de leitor, imersivo [...]”.

A respeito desse tipo de **leitor imersivo**, Santaella (2004), em sua abordagem discorre acerca da concepção do que é um leitor imersivo da era digital. Para essa autora, é aquele que

seja capaz de ler e compreender as novas práticas de leitura imersiva, tanto no ciberespaço, quanto na cibercultura e concebe-as “como uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (Santaella, 2004, p. 175).

Ainda de acordo com a autora, existem o **leitor contemplativo, meditativo**, esse tipo de leitor dispunha de tempo e de atenção específica para o ato da leitura, oriundos da época do Renascimento, enquanto o **leitor fragmentado, movente**, possui sua gênese, juntamente, com o surgimento dos jornais, com características de leitor “afamado”, com fragmentos e permeado por linguagens híbridas. Na contemporaneidade, o **leitor imersivo** “[...] não mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico [...]” (Santaella, 2004, p. 180).

Por meio de tais reflexões acerca do letramento digital em conexão com as práticas de linguagens antigas e contemporâneas, no capítulo 11 “Linguagem online e educação”, de seu livro intitulado “Linguagem Online: textos e práticas digitais”, Barton e Lee (2015, p. 216) discorrem que: “O que se passa na sala de aula está estreitamente ligado ao que acontece fora dela”. Nesse mesmo capítulo, em parágrafo anterior, esses autores abordam a respeito das pedagogias ensináveis para a contemporaneidade e explicam que:

[...] há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas (Barton; Lee, 2015, p. 215).

Nesse sentido, as práticas de linguagem precisam ser incorporadas às tecnologias, a novos textos, a novos mecanismos de leitura em tempos de conectividade, gerando o letramento digital. Em consonância com Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2017), Goulart (2011) afirma que: “Apesar do conhecimento da escrita em si permanecer o mesmo como uma forma de linguagem, as novas condições de produção da informação digital determinam outras formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever” (Goulart, 2011, p. 75).

Nessa mesma linha de raciocínio, as práticas sociais de leitura e de escrita que atravessam a cibercultura e o ciberespaço – o letramento digital, condizente com o processo das competências e habilidades de localização das diversas informações nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) devem ser interconectadas, planejadas e executadas, com a intencionalidade da tomada decisória e das possíveis resoluções das situações-problema nos

gêneros textuais/discursivos digitais.

Ao falar sobre a cibercultura, Lévy (1999, p. 17), concebe a cibercultura como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Já o conceito de ciberespaço para este autor, é posto na introdução de seu livro intitulado “Cibercultura”, segundo define Lévy (1999),

o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17).

Considerando que as tecnologias e o ensino das práticas sociais de linguagem no contexto pandêmico e pós-pandêmico vêm sendo discutidas acerca da internet “como instrumento ou ferramenta didática como algo imperativo nos dias atuais, tanto na usabilidade dos equipamentos nas escolas e por essa ferramenta fazer parte da realidade das crianças e adolescentes de quase todo o país”, conforme ressalta Asman (2005, p. 10).

Ademais, a linguagem é compreendida na multissemiótica, nas especificidades de práticas verbais (fala e escrita), não verbais (linguagem do corpo, linguagem gestual, linguagem visual, linguagem musical, dentre outras) e multimodais (junção entre as linguagens verbal e a não verbal), realizando-se nas práticas interativas de linguagens.

Assim, se faz jus abordar o ensino atrelado à tecnologia, às práticas languageiras, bem como ao contexto pós-pandêmico da COVID-19, às metodologias ativas, ao Pós-Método em conexão com a DIPAC. Chamaremos a atenção sobre a necessidade de atualizar o papel dos professores e dos estudantes, no sentido de conceptualizar (implementar) uma Pedagogia Pós-Método. Três pedagogias formam essa mudança de paradigma na educação e, mais precisamente, no ensino e na aprendizagem de língua.

De acordo com Kumaravadelu (2001, p. 538-539), quando um grupo de professores ensina uma língua com:

base na pedagogia da relevância e nas necessidades de um grupo específico de estudantes, em um contexto específico, falamos, então, de Pedagogia da particularidade. No entanto, isso implica ter uma visão holística de todas as situações particulares dessa aprendizagem.

Trata-se de tudo aquilo que conseguimos por tê-lo aprendido, constituindo tanto o objetivo quanto o processo. Para chegar nesse ponto, é importante seguir “três momentos no ciclo contínuo da pedagogia do conhecimento baseado no contexto: a observação, a reflexão e

a ação” (Kumaravadivelu, 2001, p. 540).

Neste cenário educacional, a rede de computadores pode possibilitar novas formas de aprendizagem no que diz respeito ao planejamento de nossas aulas entre professores, individualmente, coletivamente, nas novas metodologias adotadas e na aplicabilidade ou na execução de atividades que se encontram imbricadas nas modalidades *on-line*, *off-line* e de rotina. Nessa relação entre ensinar e as novas formas de aprender, Assmann (2005) aconselha que precisamos:

Descobrir o caráter criativo das novas experiências do ensinar e aprender significa, ao mesmo tempo, abrir-se a novas chances e novos desafios colocados à nossa vocação de seres comunicantes para os quais o diálogo e a relacionalidade representam aberturas vitais para efetivar a vocação solidária dos seres humanos tanto no ensino quanto na aprendizagem (Assmann, 2005, p. 10).

De posse dessas práticas de linguagem que compõem a cibercultura e o ciberespaço, encontram-se postas em hipertextos, *links* e *hiperlinks*, perfazendo do ato de ler e de escrever diversas exigências do leitor da era digital às diversas ações sobre os textos, permitindo leituras interativas na heterogeneidade – imagem e som, entre outros elementos multimídias, apresentando diferentes formas de leituras multilinear e multisequencial.

No intuito de contribuir e ressignificar a minha prática pedagógica em salas de aula e nos ambientes virtuais de aprendizagem no que mencionamos no percurso de minha docência, fundamentamo-nos na Base Nacional Comum Curricular (2018) promulgada em 20 de dezembro de 2017 e encontra-se atualmente em vigor desde o ano 2018 e se baseia e fundamenta-se em bases legais que constam na Constituição Federal, de 1988, na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); bem como nos aportes teóricos e metodológicos em vigor nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Plano Nacional da Educação (PNE).

A respeito dessa abordagem sobre o documento oficial, a BNCC se propõe a dialogar oficialmente com os documentos direcionados para a educação, assim como a retificar os problemas detectados na normatização do currículo em nível nacional por uma necessidade histórica situada. Há também a pretensão explícita na BNCC de estabelecer e organizar progressivamente as diversas aprendizagens essenciais à Educação Básica, tendo em vista que se trata de um documento oficial de caráter normativo que determina que as diferentes aprendizagens sejam constituídas por competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver no percurso do referido grau de escolaridade.

Diante do exposto, a Base Nacional Comum Curricular (2018) enuncia que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 65).

Compreendemos, então, que a área Linguagens, códigos e suas tecnologias tem como objetivo apresentar aos estudantes as múltiplas atividades das práticas de linguagem capazes de possibilitar diversas aprendizagens para a formação do aluno em conformidade com as atividades humanas, contribuindo com o processo formativo do educando.

Para tanto, é muito importante compreender a linguagem não somente como um grupo de regras, mas como um processo de interação humana, estabelecendo relações comunicativas na expressão de valores, nas ideologias, nos sentimentos etc. Dentro dessa perspectiva da BNCC (2018), esse documento inclui o componente curricular Língua Portuguesa, com a finalidade de: “Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 65-66).

Para fins didático-metodológicos, nesta pesquisa, trabalhamos com os alunos de uma turma única do 9º ano do Ensino Fundamental II, atentando para o estímulo do desenvolvimento dos multiletramentos em geral, e do letramento crítico em específico, a partir do domínio das habilidades dos estudantes, por meio da seleção do tópico I - Procedimentos de Leitura, com base nos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; e do tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto, com base nos descritores D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); e D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Diante disso, os discentes apresentam dificuldades na compreensão textual relativa aos referidos tópicos e descritores supracitados, dificultando o letramento crítico e os multiletramentos desses estudantes, uma vez que, para esta etapa de ensino do 9º ano, os discentes realizam a Avaliação de Língua Portuguesa do SAEB e que muitos alunos têm dificuldades de responder às questões objetivas da referida avaliação, pois esse Exame foi aplicado em anos anteriores, no mês de outubro de 2023 e a Base Nacional Comum Curricular prevê que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais/discursivos [digitais] relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Assim, com relação aos campos de atuação, o referido documento preconiza que:

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. A escolha por esses campos [...] deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão textual artísticos multissemióticos. Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior [...] em direção às práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público [...] (Brasil, 2018, p. 84).

Na esteira dessas discussões acerca da BNCC (2018), amparamo-nos no diálogo tecido entre as teorias de Bakhtin (e do Círculo como um todo), Vygostky e Freire (2020), visto que é de extrema importância frisar as interfaces mais próximas entre as reflexões engendradas pelos autores, bem como as diferenças e os caminhos distintos percorridos pelos intelectuais, aqui atuando como motivadores do diálogo e da construção de conhecimentos.

É muito importante que não nos esqueçamos de que o contexto efervescente revolucionário que tomava conta da Rússia no início do século XX foi fundamental para os desdobramentos das teorias de Bakhtin e de Vygostky, conforme assegura Freitas (2002). Tal efervescência revolucionária – bem como a valorização da diferença e da pluralidade – foi fundamental para que ambos fizessem críticas às determinações causais mecânicas do marxismo e se opusessem às investidas dogmáticas do regime fechado stalinista.

Diante disso, suas oposições e dissonâncias eram tão marcantes que suas obras sofreram com a censura, o ocultamento e as repetidas tentativas de silenciamento, o que acabou gerando recepção e divulgação tardias de suas obras nos meios acadêmicos e intelectuais, especialmente no Ocidente. De acordo com Freitas (2002), ambos partindo da dialética:

[...] construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva histórica e uma compreensão do homem como um conjunto de relações. Diante do marxismo – embora marxistas – tiveram uma posição antidogmática e antimecanicista, opondo-se à ideologia oficial do stalinismo. Identificaram-se com um marxismo que entende o homem como sujeito social da e na história (Freitas,

2002, p. 157).

Nessa abordagem, o patrono da educação brasileira, Freire (1999), também parte do marxismo – e de seu materialismo histórico e dialético – para pensar uma educação progressista, possibilitando a conquista da autonomia por parte do estudante, tornando-se um sujeito ativo e responsável pela transformação do mundo. Já de início, faz-se importante destacar que os três autores dão uma relevância fundamental para a presença do outro na constituição do eu, bem como para o papel importante da linguagem nessa relação eu-outro com o mundo.

Além disso, o sujeito bakhtiniano é sempre inconcluso, está sempre em construção, não é nunca acabado, está sempre em movimento, em construção em relação a outros. Tal relação se dá sempre na e pela linguagem, de acordo com Bakhtin e o Círculo (2003). Para Bakhtin (2003), eu não existo sem o outro. Meu nascimento, por exemplo, é narrado pelo outro, bem como a linguagem é preexistente a mim e há um mundo que precede a minha existência individual.

A relação eu comigo mesmo se dá sempre, então, perpassada pelo outro. Nessa concepção bakhtiniana, estamos, desde sempre envoltos em palavras do outro. A língua, portanto, é social, só existindo quando é enunciada, ou seja, quando é colocada em uso.

Para tanto, um enunciado é, inevitavelmente, dirigido ao outro, respondendo a algo e esperando uma contrapalavra do outro. Assim, o estudo da língua deve assumir uma perspectiva diacrônica, olhando o enunciado em sua historicidade, colocando-o em diálogo com o que veio antes e com o que vem depois. É importante que o enunciado seja analisado em seu contexto e em relação com outros enunciados.

Bakhtin e o Círculo (2003) se opuseram à perspectiva sincrônica de estudo da língua assumida pelo objetivismo abstrato, a qual realiza o recorte de um enunciado de um determinado tempo de análise, estudando o enunciado como algo monológico e desarraigado desse diálogo ininterrupto e fundamental com outros enunciados. Nessa seara, de acordo com Jobim e Souza (1994):

Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno sociológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes da linguística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social (Jobim; Souza, 1994, p. 93).

Sob esta perspectiva, Rolim e Sousa (2020, p. 44) asseguram que Vygotsky, ao discorrer sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito, aponta que esse “se dá por meio da interação social, ou seja, a partir da relação com outros indivíduos e com o seu meio, trocando

experiências e vivências, que possibilitam a aprendizagem de novos conhecimentos”. Representante da abordagem sociointeracionista, o pesquisador russo vê a aprendizagem, então, como uma experiência social, a qual acaba por ser mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Nessa visão, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, formando um sistema simbólico, desenvolvido, paralelamente, com a história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas, permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os mesmos (Rolim; Sousa, 2020, p. 44).

Entretanto, poderíamos já destacar um passo além que a teoria bakhtiniana dá em relação à teoria vygotskiana nos aspectos referentes aos tipos de determinação do sujeito. Os estudos de Vygotsky, de acordo com Rolim e Sousa (2020, p. 45), revelam dois tipos de determinação do sujeito, sendo um referente à interação com outros sujeitos e um referente à interação com a linguagem.

Para Bakhtin (2003), não há essa espécie de diferenciação, já que a interação com outros sujeitos só pode se dar por meio da linguagem. A linguagem é o que constitui a relação do eu-outro. Assim, a interação de um sujeito com outros é um processo que não escapa da mediação da linguagem.

De acordo com Rolim e Sousa (2020, p. 46), Freire, por sua vez, deixou-nos um enorme legado, o qual nos permite “aprender na prática, que é preciso ouvir, entender e respeitar uns aos outros”. A defesa freireana é da concretização de relações afetivas e efetivas entre os sujeitos, além do fundamental diálogo entre o sujeito e o objeto de estudo. Nessa perspectiva, o sujeito torna-se capaz de intervir ativamente em sua realidade, modificando-a, transformando-a. De acordo com Rolim e Sousa (2020, p. 48):

Freire afirma que os homens são seres das práxis. São capazes de refletir sobre as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais, sendo, por isso, diferentes dos animais, que por sua vez são seres que se caracterizam pelo fazer instintivo. Os animais não se deslumbram com ou pelo mundo. Simplesmente imergem nele. Os homens, pelo contrário, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (Freire, 2005, p. 141 *apud* Rolim; Sousa, 2020, p. 48).

Observando isso, para o educador, “o ser humano é um ser em constante processo de aprendizado, que nasce condicionado a humanizar-se e que no decorrer da vida, por meio da cultura e da história, vai se construindo” (Freire, 2005, p. 32). Diante desses três autores supracitados aqui, gostaríamos de destacar como eles acabam por considerar a importância dos elementos históricos e sociais na aprendizagem dos indivíduos, bem como destacam o valor

fundamental da linguagem nesse processo. O sujeito é singular, mas ele só pode se construir com base em suas relações com outros e com o mundo. A alteridade e o dialogismo acabam por se configurar, para os três teóricos, como aspectos basilares.

Tomando para reflexão a concepção filosófica de Bakhtin e do Círculo, é imprescindível que valorizemos os processos dialógicos como fundamentais em nosso mundo. Se pensarmos na educação e nas práticas pedagógicas que se desenrolam no campo, faz-se importante a defesa da perspectiva dialógica nas relações entre professores e alunos que são levadas a cabo nos diferentes contextos sociais, históricos, culturais e geográficos que constituem as salas de aula e os ambientes virtuais de aprendizagem brasileiros.

A respeito dessa visão da teoria de Bakhtin (2003), é primordial que ficaremos atentos a tal complexidade do conceito de dialógico. Não devemos nos esquecer de que, na ótica de Bakhtin e do Círculo, o dialógico remete a um conceito complexo e que não pode se limitar apenas à ideia de um diálogo estabelecido momentaneamente entre sujeitos.

Assim, o conceito de dialógico envolve, também, uma noção mais complexa de um diálogo maior que é estabelecido por meio da relação entre a história da humanidade (o grande tempo) e da minha existência (o pequeno tempo), sendo essa colocada em uma relação maior com o grande percurso histórico da humanidade. O conceito bakhtiniano envolve outra ideia fundamental para o Círculo, que é a alteridade.

Nessa acepção, a presença do outro é indispensável para que o processo dialógico se concretize, conforme bem pontuam Di Camargo e Lopes (2020, p. 66), que o sujeito “vai se constituir e constituir o outro em uma relação de alteridade, a partir do processo dialógico entre sujeitos”. Aqui, a alteridade pode ser entendida “como a abertura ao outro, ou seja, estar aberto ao que o outro revela de mim, pois a vida se constrói e se justifica a partir do outro situado fora dela” (Camargo; Caimi, 2015, p. 26659).

Diante dessa colocação, podemos assegurar que a presença do outro é também fundamental na teoria de Morin, especialmente se pensarmos no conceito de pensamento complexo. Podemos tecer pontes entre Bakhtin (2003) e Morin (2011), já que o autor francês, ao discorrer sobre o pensamento complexo, destaca que a palavra “complexo” tem origem etmológica localizada na palavra latina *complexus*, a qual significa aquilo que foi tecido junto. Assim, Morin (2011) salienta que:

Complexus significa o que foi tecido junto, de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre

a unidade e a multiplicidade (Morin, 2011, p. 36).

Ora, se o complexo envolve algo que é tecido junto, então, engloba, pelo menos, dois sujeitos em relação. Tal noção é essencial ao círculo bakhtiniano, como bem indicam Di Camargo e Sousa (2019, p. 18): “A complexidade que ocorre dentro do pensamento do Círculo é a sua marca essencial. Não se pretende conseguir reunir tudo em um. Dois é a base de todo pensamento bakhtiniano. Eu e o outro. E daí parte-se para o social”.

Refletindo sobre a importância do social, podemos tecer relações, também, com a teoria de Vygotsky, segundo Oliveira (1997), cujos trabalhos destacaram-se por analisar o desenvolvimento da linguagem e o momento em que linguagem e pensamento se encontram em seus desenvolvimentos anteriormente independentes, acabando por se unirem e se amalgamarem. Nessa perspectiva vygotskiana, Oliveira (1997) cita Vygotsky e afirma que:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (Vygotsky *apud* Oliveira, 1997, p. 53-54).

Essa relação entre o desenvolvimento dos indivíduos da espécie humana e a união, em determinado ponto, dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem é de extrema valia para Vygotsky. Nessa mesma linha de pensamento, a relação entre consciência e linguagem é destacada, também, por Bakhtin e pelo Círculo, de acordo com Volóchinov (2017), como se pode ver em:

Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. Apenas no processo de aprendizagem de uma língua alheia a consciência pronta – pronta graças à língua materna – opõe-se a uma língua também pronta, a qual resta-lhe apenas aceitar. A língua materna não é recebida pelas pessoas, é nela que elas despertam pela primeira vez (Volóchinov, 2017, p. 198).

Nessa perspectiva, segundo Sousa e Di Camargo (2020) diferentemente da perspectiva de desenvolvimento de Piaget, na qual o desenvolvimento se dá de dentro do indivíduo para fora dele, na perspectiva de Vygotsky temos o oposto: o desenvolvimento parte de fora do indivíduo para dentro do mesmo. Assim, por meio da perspectiva sociocultural de Vygotsky assume-se:

[...] a cognição humana como emergente do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais culturalmente construídos, signos e símbolos,

chamados de artefatos semióticos, que mediam as relações que criam formas exclusivamente humanas de pensamento em nível superior. Dessa forma, compartilhamos de uma visão que enfatiza o papel da ação no processo de desenvolvimento humano e reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de conhecimentos de fora para dentro, mas resultado da interação entre o indivíduo e as atividades socialmente mediadas (Souza; Di Camargo, 2020, p. 55).

A nosso ver, nessa triangulação entre os três autores, os pensamentos de Bakhtin, Vygotsky e Morin assemelham-se no sentido de que rejeitam a explicação pelo método científico positivista, rejeitando tal perspectiva e propondo caminhos diferentes de construção de conhecimentos e de relação com o mundo.

Nesse contexto, a presente pesquisa envolve a participação dos estudantes em um contexto de educação presencial, em Areia, no Estado da Paraíba, com a sua relação à existência de metodologias para chegar a resultados probantes ou experiências de aprendizagens significativas que contribuam com os multiletramentos em geral, e com o letramento crítico dos estudantes em específico, conforme já mencionamos. Para isso, precisamos ser orientados para a consideração de conceitos como a personalização e a aprendizagem em rede, que dizem respeito às possibilidades da prática docente na perspectiva dos princípios das pedagogias dos Multiletramentos e Pós-Método, em contraste ao método.

Fala-se, então, em pedagogia da praticidade quando a prática e a teoria se juntam para enfatizar a importância dos profissionais interpretarem e aplicarem as teorias profissionais às situações particulares durante as suas aulas. Este tipo de pedagogia tem como objetivo melhorar a prática. Remete à ideia da teorização a partir da própria prática e da prática com base no que foi teorizado por eles mesmos (Kumaravadivelu, 1999b). Para isso, os professores precisam desenvolver competências e habilidades, e a autonomia necessária. A pedagogia da praticidade leva então para a possibilidade, que aborda e se baseia nas:

relações de poder e de hegemonia, empoderando os estudantes, usando e contextualizando as diversas experiências que eles trazem para os ambientes virtuais de aprendizagem e/ou salas de aula. Aqui, é questão de junção entre a língua ensinada, a cultura e as identidades dos estudantes. Eles conseguem, portanto, negociar os discursos e criticar as subjetividades (Kumaravadivelu, 2001, p. 543).

Nesse sentido, o professor na Pedagogia Pós-Método precisa usar metodologias investigativas, como questionários, pesquisas, entrevistas, dentre outras, para reunir perfis de estudantes que incluem informações sobre estratégias e estilos de aprendizagem, identidades pessoais e investimentos, atitudes psicológicas, ansiedades, preocupações e conflitos sociopolíticos.

Can (2008, p. 2) enfatiza a importância da “conscientização do professor na observação da sua prática docente, e no questionamento desta última para determinar se trata

de um “método” ou de uma “metodologia” de ensino, para logo refletir nos princípios que as fundamentam”. Esta perspectiva envolve uma compreensão das limitações do conceito de método e um desejo de ir mais além. Por isso, ela considera, junto com Kumaravadivelu, que há:

uma consciência de que enquanto formos apanhados na teia do método, continuaremos a ficar enredados em uma busca interminável por uma solução indisponível, uma consciência de que tal busca nos leva a continuamente reciclar e reembalar as mesmas velhas ideias e uma consciência de que nada menos que quebrar o ciclo pode salvar a situação (Kumaravadivelu, 1994, p. 28).

Nesta base, a estrutura tridimensional de Stern e as macroestratégias de Kumaravadivelu advêm do "conhecimento teórico, empírico e experiencial" (Kumaravadivelu, 2006, p. 185). Também é possível fazer uma relação com a “Taxonomia de Bloom e, por conseguinte, com a Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Os princípios são a generalização, abertura, descritivo, teoria e metodologia neutras e, portanto, não restritivas” (Can, 2008, p. 4).

Por outro lado, também é preciso desenvolver estratégias interpretativas para observar, analisar e avaliar seus próprios atos de ensino, usando uma estrutura de observação dos ambientes virtuais de aprendizagem ou de salas de aula que atendam às necessidades dos estudantes que se baseia no reconhecimento da possível incompatibilidade entre a intenção do professor e a interpretação do estudante.

Por fim, ele deverá determinar quais suposições básicas sobre “linguagem, aprendizagem e ensino estão implícitas em suas formulações pedagógicas iniciais, quais suposições existentes precisam ser modificadas com base nos resultados da pesquisa e quais mudanças nas formulações pedagógicas são garantidas por tais modificações” (Kumaravadivelu, 2001, p. 551).

Estas práticas se colocam também em um contexto da Pedagogia Pós-Método, o que diz respeito aos papéis tanto do estudante quanto do professor, isto é, ter em mente que o mais importante é fazer com que o estudante seja o centro da aprendizagem, que participe ativamente nas aulas.

Desse modo, o ensino e a aprendizagem seguem um processo pedagógico tridimensional que passa pela particularidade, praticidade e possibilidade (Kumaravadivelu, 2001). Nesse processo tridimensional, considera-se que o estudante deve:

1. Identificar as estratégias que funcionam com ele e com o seu estilo de aprendizagem, e também escrevendo as suas próprias histórias de aprendizagem;
2. Incorporar no seu estilo de aprendizagem as estratégias bem-sucedidas dos outros alunos;
3. Fazer a autoavaliação dos próprios resultados de aprendizagem, monitorando o

progresso da aprendizagem de língua por meio do uso de relatório e realizando frequentemente provas e outros exames formais [...]; e

4. Aproveitar as oportunidades de aquisição/aprendizagem da língua, por exemplo, por meio dos recursos e dos centros ou clubes de língua² (Kumaravadivelu, 2001, p. 546, tradução nossa).

No entanto, podemos compreender o conceito de Círculos de leitura e sua junção com o de Material Didático Virtual Livre (MDVL) na era da Pedagogia Pós-Método, das Metodologias Ativas e da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), conforme pudemos trabalhar nesta pesquisa.

No próximo tópico, discorreremos acerca da Base Nacional Comum Curricular e os eixos da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica sob a ótica da multimodalidade, como concepções, práticas de linguagem e objetos de aprendizagem.

1.2 BNCC e os eixos da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica via multimodalidade

Neste contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular (2018) divide as práticas de linguagem nos eixos da oralidade, da leitura/escuta, da produção de textos e da análise linguística/semiótica. A respeito do Eixo da Oralidade, a BNCC assegura que:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 78-79).

Nesse sentido, tanto a língua falada quanto a língua escrita, conforme as autoras Fávero, Andrade e Aquino (2014, p. 13-14), ao citar Marcuschi (2001) afirmam que:

ambas apresentam os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, e dinamicidade. Entretanto, as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um **continuum** tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas. Exemplos desse **continuum** podem ser observados, por um lado, em sua conferência na modalidade oral e um artigo científico na modalidade escrita e, por

² Do original “[...] Identifying their learning strategies and styles by administering, or having administered, select portions of strategy inventories and style surveys, and by writing their own language learning histories; stretching their strategies and styles by incorporating some of those employed by successful language learners [...]; evaluating their ongoing learning outcomes by monitoring language learning progress through personal journal writings in addition to taking regular class tests and other standardized tests; reaching out for opportunities for additional language reception or production beyond what they get in the classroom, for example, through library resources and learning centers [...]”

outro, em uma carta familiar e uma conversação espontânea entre amigos (Marcuschi, 2001, p. 54 *apud* Fávero; Andrade; Aquino, 2014, p. 13-14).

Nessa perspectiva, de acordo com esses autores, o que nos interessa aqui, é enfatizar a necessidade de uma pesquisa de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que “o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos” (Marcuschi, 2001, p. 54 *apud* Fávero; Andrade; Aquino, 2014, p. 14). Ainda de acordo com as autoras Fávero, Andrade e Aquino (2014),

o oral e o escrito se diferenciam por escolhas feitas pelo locutor/enunciador, determinadas pela adequação a cada modalidade em cada um dos gêneros textuais por meio dos quais elas se manifestam (entrevista, requerimento, receita culinária, conto, atestado, conversa telefônica, consulta médica etc.). Além disso, é preciso observar a importância do suporte que permite a efetivação do texto (rádio, TV, internet, jornal, revista, *outdoor* etc.), o contexto em que se encontram os interlocutores e a interação que se estabelece entre eles (Fávero; Andrade; Aquino, 2014, p. 14).

Ao refletirmos sobre o ensino da oralidade e da escrita a partir das autoras, temos que levar em consideração, tanto os gêneros textuais orais, quanto os gêneros textuais discursivos, conforme as práticas de linguagem são disponibilizadas e vão ocorrendo nas diversas esferas sociais, nos diversos suportes, nos gêneros textuais/discursivos digitais e nos tipos textuais. No que se refere às atividades em torno da oralidade, Antunes (2003) afirma que o trabalho com esse eixo pode constatar:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula (cf. Marcuschi, 2001: p. 19);
- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais: não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial;
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece;
- ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. (Antunes, 2003, p. 24-25).

Nessas práticas de linguagem, como podemos visualizar, acrescenta-se ao Eixo da

oralidade uma compreensão baseada nos objetos de aprendizagem, conforme pode ser observado no **quadro 1**:

Quadro 1: Eixo da Oralidade

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos quegeram.
Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2018)

Convém ainda ressaltar que a BNCC apresenta possibilidades de avanços que podem ser substanciais para o trabalho docente de produção de textos orais que pode ser percebido no acréscimo presente nesse referido documento. Considerando o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC preconiza acerca das práticas de expressão oral, Cereja e Magalhães (2009) afirmam que:

A Base Nacional Comum Curricular deu um passo à frente em relação às práticas de expressão oral quando propõe que o aluno não apenas produza determinados gêneros na modalidade escrita – por exemplo, a notícia, a reportagem, a entrevista, a resenha

crítica – mas produza também os mesmos gêneros para **outras mídias e suportes digitais**, como o podcast noticioso, *blog*, o jornal de rádio, o jornal televisivo etc (Cereja; Magalhães, 2009, p. 60, grifos nossos).

Em conformidade com o pensamento de Cereja e Magalhães, Nonato (2018, p. 50), defende que “o ensino da oralidade, em meados do século XIX, quando vai ocorrendo à oficialização da disciplina Língua Portuguesa nos currículos da escolarização formal brasileira, a oralidade é um componente curricular já presente na história do ensino”. Em função disso, conforme apregoa Marcuschi (2010, p. 19) que “houve uma mudança operada a partir dos anos 80, se opondo aos estudos das três décadas anteriores que tratavam a oralidade e a escrita como opostas. Na atualidade, ‘oralidade e letramentos são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais’”.

O que se percebe, nas abordagens desses autores sobre a oralidade, de acordo com Crescitelli e Reis (2011, p. 32) é que “o lugar de ensino de língua deve valorizar a produção e a análise do texto oral, tanto quanto a do escrito, de diversas perspectivas teóricas”. Nessa esfera educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) asseguram que:

[...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e escolha, a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias pública, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (Brasil, 1998, p. 38).

Com base nas considerações arroladas sobre o Eixo da Oralidade, podemos perceber que a oralidade vai adquirindo valores sociais na medida em que elegemos os gêneros orais como objetos de ensino, bem como planejamos a nossa ação pedagógica com atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Ao tratarem da reinserção da leitura na escola, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 24), preocupam-se com os currículos e afirmam que:

Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica. Esse tempo vai aparecer de onde? De suprimir a montoeira de conteúdos de gramática que ocupam o tempo dos professores hoje, deixando apenas o essencial para o aluno desenvolver plenamente suas competências comunicativas.

A partir do que dizem esses autores, a Base Nacional Comum Curricular (2018) ao discorrer acerca do Eixo da Leitura, esse referido documento preconiza que:

O Eixo da 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 (Brasil, 2018, p. 71).

Conforme essa citação, podemos verificar no **quadro 2**, as práticas de linguagem e os objetos de aprendizagem, de acordo com o que esse documento recomenda para o ensino com o Eixo da Leitura:

Quadro 2: Eixo da Leitura

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
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	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 hipermídia 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.
Dialogia e relação entre textos	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.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	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.

(continuação do quadro 2 na página seguinte)

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	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.
Estratégias e procedimentos de leitura	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. Apreender 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.

Fonte: Brasil (2018)

Nessa compreensão, a leitura é concebida nas práticas de linguagem como uma atividade interacional por meio da tríade leitor-texto-autor como um processo de interação verbal que é determinada pelas condições sociais, históricas e culturais. Assim, cada leitor atribui sentidos e significados aos textos, conforme os seus conhecimentos prévios, as suas inferências, as relações intertextuais, os níveis de processamento de sentido de cada leitor, as

interpretações cabíveis para os diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, entre outros.

Preocupada com o ensino de leitura, Antunes (2003, p. 27-28), ao se referir às atividades em torno da leitura, essa autora afirma que o trabalho com esse eixo pode constatar:

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto;
- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- uma atividade de leitura permanente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”;
- uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros);
- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);
- enfim, uma escola “sem tempo para a leitura”, porque, como declararam os alunos “tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado” ou, ainda, por que “atrapalha o professor em suas explicações (cf. Silva, 1986: 27).

Pensando na formação de leitores críticos, autônomos e participativos na sociedade contemporânea, faz-se necessário que os professores e alunos saibam ler e compreender os sentidos do texto, discutam a respeito da necessidade do cultivo da leitura desde cedo pelas crianças e jovens e qual o papel social da escola no estímulo e no desenvolvimento da leitura.

Nesse caminho, Koch e Elias (2015, p. 9-35) levantam uma série de indagações, como o que é ler? Para que ler? Como ler os diferentes gêneros e tipos textuais que circulam nos diferentes ambientes de aprendizagem e suportes? Onde os textos são postos tanto no digital quanto no impresso? Entretanto, pode ser constatado, em nossa prática pedagógica, que os alunos não compreendem os textos que lêem e, por isso, perdem o interesse pela leitura. Segundo as autoras, essas perguntas podem ser respondidas de modos diferentes, visto que cada um deles apresentam uma “concepção de leitura, que depende da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote” (Koch; Elias, 2015, p. 18).

Ante o exposto, em nossa prática pedagógica, a leitura vem sendo uma preocupação constante entre os professores de Língua Portuguesa, em todos os níveis de ensino, especificamente no Ensino Fundamental II, Anos Finais. Um dos fatores que dificulta e,

consequentemente, impede a compreensão de textos são: os níveis de processamento de sentido. Considera-se que os alunos têm limitações na compreensão de textos porque não são capazes de realizar os três níveis – **nível explícito**, **nível implícito** e **nível metaplícito**, conforme são preconizados por Colaço (1998, p. 1).

Para essa autora, a leitura é “estudada em seu movimento, relacionada com as vivências dos discentes, visto que algumas competências, habilidades, conhecimentos prévios, inferências, relações intertextuais, são necessários para o processamento de sentido nos diferentes níveis” (Colaço, 1998, p. 2). A respeito desses níveis de processamento de sentido, Colaço (1998) afirma que:

O **nível explícito** corresponde àquilo que o autor diz claramente. É o que está expresso nas linhas do texto, constituindo-se em uma atividade de decodificação. O sentido se constrói a partir do valor lexical das palavras e das relações sintáticas entre elas. Acontece praticamente de forma automática. O **nível implícito** corresponde àquele sentido que deve ser lido, embora não escrito, onde a compreensão se dá a partir da “leitura das entrelinhas”. Aqui se constrói o significado daquilo que não está escrito, a partir das informações contidas no texto, mas que o escritor achou desnecessário explicitar, pois julgou ser informação comum a todos. O **nível metaplícito** é aquele que só pode ser construído por meio do conhecimento do contexto, onde o leitor faz deduções sobre as intenções do autor em relação ao texto, realizando suposições sobre a situação em que foi escrito (Colaço, 1998, p. 3-4, grifos nossos).

Diante desses níveis de processamento de sentido, cabe aos professores levar os alunos a saberem compreender determinados textos, atribuindo-lhes sentidos e significados, conforme as suas interpretações cabíveis para determinados gêneros textuais/discursivos digitais em seus diferentes contextos, além disso, os docentes precisam analisar esses textos, de acordo com as propostas de atividades solicitadas aos discentes nas atividades de Língua Portuguesa.

Pensando no que assegura a BNCC acerca do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, Beth Marcuschi e Maria Angélica F. Cunha (2020), ao apresentar o livro “Análise linguística: afinal a que se refere?”, das autoras Bezerra e Reinaldo, afirmam que:

A expressão análise linguística é frequentemente utilizada em textos acadêmicos, em manuais de Linguística e até mesmo em livros didáticos sem que haja preocupação em delimitar o âmbito de significações ou interpretações que essa expressão possa veicular. Este livro nos possibilita compreender que sob o rótulo análise linguística abrigam-se perspectivas distintas de trabalho com a língua materna (Marcuschi; Cunha, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, avançou bastante nas práticas de linguagem em relação aos objetos de aprendizagem apesar dos desafios ao longo dos anos, conforme podemos visualizar no **quadro 3**:

Quadro 3: Eixo da Análise Linguística / Semiótica

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
Fono-ortografia	- Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. - Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	- Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). - Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). - Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	- Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). - Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). - Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como: aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. - Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	- Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). - Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Brasil (2018)

Diante desses avanços em relação à análise de textos, Antunes, (2010, p. 17) na introdução do livro “Análise de textos: fundamentos e práticas”, essa autora parte do pressuposto de que “a prática de análise precisa englobar os aspectos globais do texto, os aspectos da sua cons-trução e os aspectos de sua adequação vocabular”.

Diante do impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) e de alunos que nem sequer chegaram a conhecer o *Disket*, retroprojetor, dentre outros equipamentos tecnológicos que fizeram tanto sucesso no século passado, tornando as aulas mais atrativas e fazendo-as acontecerem com práticas metodológicas condizentes com a realidade de cada aprendiz e de acordo com os recursos oferecidos no ambiente escolar, faz-se necessário que os docentes mergulhem nesse universo tão desafiador que enfrentam diariamente nas suas práticas pedagógicas nos ambientes de aprendizagem.

Nessa percepção, os conteúdos devem ser significativos para o aluno no sentido de estimular as suas motivações. Uma das possibilidades é oferecer aos discentes objetos digitais de aprendizagem que os possibilitem na sociedade digital, atingindo as competências e habilidades nas diversas práticas educativas, em especial, no que unem as práticas de linguagens integradas às TDIC.

Para tanto, sabemos que estamos diante de alunos que têm acesso às tecnologias digitais e de muitos que não têm, fazendo uma ponte entre o conteúdo ensinado e o devido uso de objetos digitais de aprendizagem pelos jovens, favorecendo o ensino e estabelecendo relações com as mídias digitais em benefício do ensino-aprendizagem.

Com relação à cultura digital, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) prevê a competência de o aluno saber:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 61).

Por meio dessa competência, a tecnologia ganha um papel de destaque, pois, preconiza que o estudante precisa ter apreensão do universo digital, sendo capaz de utilizar as diversas ferramentas, assim como compreender o pensamento computacional e a influência da tecnologia na sociedade. Atualmente, ganhou grande relevância, pois se tornou indispensável a sua compreensão e incorporação aos meios educacionais. Diante do novo cenário de vida causado pela pandemia da COVID-19 que nos remeteu a uma maior comunicação por meio dos diversos meios digitais e da navegação pelos diferentes tipos de linguagem.

Os docentes podem utilizar os recursos tecnológicos que estão à disposição dos alunos (de acordo com a realidade local) para trabalhar os conteúdos desejados. Como também podem auxiliar os alunos para que, por meio das mídias digitais, possam construir algum canal de comunicação de informações importantes do conteúdo escolar ou de relevância local, estimulando assim o protagonismo estudantil.

Amparados nos estudos que envolvem os gêneros textuais/discursivos digitais, podemos trabalhar com a abordagem das metodologias ativas, pois temos que levar em consideração a autonomia dos estudantes, pois sua dimensão social e individual deve ser acompanhada pelo professor estimule os alunos para adquirir esta autonomia tanto dentro do espaço escolar quanto fora dele por meio de estratégias metacognitivas que favoreçam o ensino, a aprendizagem dos educandos e da consonância com a teoria de Moran (2015).

1.3 O Círculo Virtuoso de Aprendizagem e o design pedagógico da DIPAC via Metodologias Ativas

O conceito de “círculo virtuoso de aprendizagem” é central para compreender como a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) promove a aprendizagem significativa. Schyra (2024, p. 34) define esse conceito como um ciclo dinâmico e autossustentável, no qual motivação, autonomia e interação se retroalimentam, gerando avanços no aprendizado. No design pedagógico da

DIPAC, essa dinâmica é operacionalizada por práticas que promovem o protagonismo do estudante, ancoradas nas metodologias ativas.

De acordo com Schyra (2024, p. 19), o círculo virtuoso de aprendizagem enfatiza a interdependência entre três elementos: motivação, autonomia e interação. A motivação estimula o engajamento do estudante; a autonomia fortalece sua capacidade de gerenciar o próprio processo de aprendizado; e a interação, ao promover trocas significativas, amplia a compreensão coletiva e individual. Essa concepção também dialoga com a ideia de “fractal de aprendizagem” (Oliveira, 2023), refletindo a complexidade infinita e a adaptação do processo educativo.

O design pedagógico da DIPAC concretiza essas perspectivas ao criar ambientes responsivos e dinâmicos que favorecem a emergência da aprendizagem significativa. As experiências educacionais contextualizadas estimulam a motivação; a gestão do aprendizado pelo estudante empodera a autonomia; e a interação colabora para enriquecer o conhecimento de maneira adaptativa e multifacetada.

O uso de metodologias ativas, como explicitado por Filatro e Cavalcanti (2018), Diesel, Baldez e Martins (2017) e Bacich e Moran (2018), reforça a centralidade do aluno no processo educacional, deslocando-o de um papel passivo para uma posição ativa. Essas abordagens são baseadas em atividades práticas, projetos e reflexão, permitindo que o estudante participe intensamente da construção do conhecimento.

O conceito de educação híbrida, abordado por Moran (2015), também contribui para a implementação de práticas pedagógicas dinâmicas e personalizadas, que atendem às demandas de gerações digitais e contextos pós-pandemia. Schyra (2024) ressalta que:

o círculo virtuoso de aprendizagem se alinha ao sociointeracionismo de Vygotsky, destacando a relação entre o sujeito e o meio social e cultural. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental para promover interações que potencializem a aprendizagem. Nesse sentido, a DIPAC utiliza as metodologias ativas para estimular a reflexão-ação-reflexão, transformando as experiências educacionais em momentos dinâmicos e significativos (Shyra, 2024, p. 18).

Nesse sentido, o círculo virtuoso de aprendizagem e as metodologias ativas não apenas se complementam, mas também ampliam a efetividade do design pedagógico da DIPAC. Enquanto o primeiro fornece uma estrutura teórica baseada em ciclos regenerativos, as metodologias ativas operacionalizam essas ideias, promovendo experiências concretas de protagonismo estudantil. A interação, o uso de tecnologias e a contextualização das práticas pedagógicas criam condições para que professores e alunos cocriem um ambiente de aprendizagem adaptativo e inclusivo.

O conceito de círculo virtuoso de aprendizagem é um pilar essencial no design pedagógico da DIPAC, permitindo que metodologias ativas promovam uma educação inovadora e centrada no estudante. A interseção entre motivação, autonomia e interação cria um ciclo autossustentável, que se renova continuamente por meio de práticas educacionais adaptadas às necessidades dos educandos. Assim, a DIPAC consolida-se como um paradigma promissor para atender às demandas de uma educação transformadora e significativa.

Com relação à metodologia ativa, concebida como **sala de aula invertida**, Bergmann e Sams (2017, p. 6) dizem que “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida as suas necessidades individuais”.

Nesse sentido, esse modelo de sala de aula invertida faz uso de recursos interativos, tais como áudio, vídeo, internet, intercalando a Educação Híbrida—presencial e virtual, tendo o foco principal centrado no aluno tanto como aprendiz quanto para a aprendizagem deste. Nesse sentido, é um modelo inovador que inverte o modelo tradicional, no qual o aluno tem o contato com o conteúdo em sala de aula e leva para casa o que aprendeu para realizar tarefas complementares.

Já a metodologia ativa, concebida como **rotação por estações** é “uma técnica de ensino híbrido baseada em criar diferentes ambientes dentro da sala de aula e formar uma espécie de circuito, permitindo que os estudantes abordem determinado conteúdo de

diferentes maneiras” (Bacich; Moran, 2018, p. 18).

Entendemos, assim, que, nas abordagens teóricas que fundamentam a adoção de metodologias ativas, de acordo com Coelho e Dutra (2018), temos:

a) **o cognitivismo** – abordagem esta, que se preocupa em entender o processo mental do aprendiz e os comportamentos decorrentes de sua interação com o meio. Os cognitivistas argumentam que um indivíduo aprende a partir de sua interação com o mundo e o contexto que vive; b) **o (Sócio)construtivismo** – diante dessa segunda abordagem, os socioconstrutivistas defendem que conhecimentos e habilidades podem ser ampliados quando o indivíduo interage com outras pessoas e pode testar e contrastar o que sabe com os conhecimentos dos demais; e c) **o Conectivismo** – é uma abordagem teórica que embasa a adoção de metodologias ativas na educação, especialmente aquelas mediadas por recursos digitais. Esta abordagem estuda e teoriza as aprendizagens na era digital, pois discute a aquisição de conhecimento novo, atual e continuado (Coelho; Dutra, 2018, p. 58-71).

Com base nessas abordagens sobre metodologias ativas, vale salientar que a Pedagogia Pós-Método, não se trata de uma metodologia, mas para ser preciso e explicar melhor esta junção, partimos das ideias de Kumaravadivelu (1999; 2001; 2006). O pesquisador entende também por pedagogia Pós-Método, o fato de o professor explorar e identificar os recursos que os estudantes trazem com eles. Estes últimos podem ser explorados de forma lucrativa para fins de aprendizagem, ensino e pesquisa, incluindo o conhecimento sociocultural e linguístico dos estudantes (por exemplo, explorando com que frequência e em que condições o L1 comum muito ignorado e muito negligenciado pode ser usado como um meio eficaz de aprendizagem e ensino, embora os métodos e materiais obrigatórios possam proibir seu uso).

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2001, p. 548) descreve em que medida, no desempenho de “suas atividades investigativas, os estudantes podem se engajar em um diálogo eletrônico baseado na internet com colegas e acadêmicos locais e distantes que possam ter preocupações semelhantes e obter *feedback* útil sobre seus problemas e projetos”.

O professor, neste caso, precisa identificar temáticas pesquisáveis relacionadas aos perfis de estudantes e a observação dos ambientes de aprendizagem ou de salas de aula – questões do interesse tanto dos seus estudantes quanto para ele, professor. Todos se revezam na gestão dos ambientes virtuais de aprendizagem e das salas de aula para identificar os problemas sociopolíticos. O professor é, neste sentido, “o mediador que sabe intervir nas interações para auxiliar e agrupar as temáticas pesquisáveis identificadas em termos de questões e padrões e decidir quais podem ser exploradas individual ou coletivamente” (Kumaravadivelu, 2001, p. 550). Nesta perspectiva, o professor desempenha o papel de mediador e deverá:

- Encorajar os alunos a assumirem o papel de mini etnógrafos para investigarem e entenderem como as regras e os usos da língua são socialmente estruturados, assim como explorar para que servem os interesses destas regras;

- Pedir para que os alunos escrevam diários ou relatórios das aulas sobre as dificuldades que encontram sobre quem eles são e como isto está relacionado com o mundo social, e se reflete de forma contínua nas suas observações e nas observações dos seus colegas;
- Ajudar aos estudantes a criarem comunidades de aprendizagem em que eles cresçam somando forças e sejam socialmente unidos, sendo grupos conscientes e de reforço se apoiando mutuamente;
- Providenciar para os alunos oportunidades para explorarem as possibilidades ilimitadas oferecidas pela internet e trazerem para o debate os seus próprios tópicos e as suas próprias perspectivas a respeito disso³ (Kumaravadivelu, 2001, p. 547-548, tradução nossa).

Nesse aspecto, o material didático tradicional e/ou convencional é o conjunto de recursos que usamos de maneira formal ou não, para construir, desenhar, criar/gerar um *input* ou fazer uma aula, independentemente da modalidade em que estivermos. Assim sendo, remete-nos à consideração dos diferentes programas curriculares e de estudos com base nas competências e nas habilidades que queremos que o estudante desenvolva. Portanto, é tudo aquilo que pode servir no momento da construção e da realização das aulas, seguindo as recomendações pedagógicas, institucionais e legais, incumbindo à prática docente e ao ensino dos componentes curriculares, atrelando-se à Base Nacional Comum Curricular, por exemplo.

No entanto, um Material Didático Virtual Livre (MDVL), não passa de ser um material didático reconhecido como vigente e aplicável, nas condições já citadas. Trata-se de um material didático com as mesmas características que o material didático físico, à diferença de que pode ser baixado, aberto, instalado (em forma de programa de computador) ou usado em outros dispositivos eletrônicos compatíveis.

Dessa forma, de acordo com o significado da própria expressão, falar em MDVL é levar em conta os diferentes recursos digitais e virtuais que esse material pode ter ou incorporá-lo para fazer com que tenha o mesmo propósito que um material didático convencional, ou que possa ser usado para alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem fundamentando-se a sua criação.

Nesse sentido, o MDVL consiste basicamente em seguir uma lógica parecida às obras ou criações intelectuais convencionais ou livres. Elas podem ser construídas colaborativamente ou não. No entanto, a ideia é que elas usem o potencial, as possibilidades e os recursos da

³ Do original “*encouraging learners to assume, with the help of their teachers, the role of miniethnographers so that they can investigate and understand how language rules and language use are socially structured, and also explore whose interests these rules serve; asking learners to write diaries or journal entries about issues that directly engage their sense of who they are and how they relate to the social world, and continually reflect on their observations and the observations of their peers; helping them form learning communities where learners develop into unified, socially cohesive, mutually supportive groups seeking self-awareness and self-improvement; providing opportunities for learners to explore the unlimited possibilities offered by on-line services on the World Wide Web and bringing back to the class their own topics for discussion and their own perspectives on those topics.*”

internet para gerarem a sua criação e ajudarem a disponibilizá-la para os aprendizes.

Na tese de Souza (2016), é abordada a concepção de um MDVL pelo viés da Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu (1999; 2006). Partindo-se disso, três conceitos devem ser levados em conta para a criação de um MDVL: as competências operativas (Daidori, 2001), a inteligência colaborativa (Lévy, 2007), e o desenvolvimento de níveis básicos de letramento digital para a elaboração do MDVL (Souza, 2016). De acordo com Souza (2016), o MDVL remete para o uso de licenças livres, (*Creative Commons*) e conteúdos que sejam de Domínio Público.

Tratando-se de licença, consiste em um sistema de licenciamento em que o artista ou autor define quais direitos e liberdades atribuir à sua produção. Souza (2016) explica ainda que a concepção de liberdade relacionada à ideia de material livre não está ligada com o fato se tem ou não um preço; tem a ver com o tipo de licença disponível para a obra específica ou parte dela. Existem seis licenças *Creative Commons* – a saber: Atribuição; Atribuição – sem derivados; Atribuição – não comercial – compartilha igual; Atribuição – compartilha igual; Atribuição – não comercial e Atribuição – não comercial – sem derivados (2016, p. 35).

Com base nesse pressuposto, o MDVL pode ser entendido como um “produto de um processo de produção livre; ou seja, processo em que os autores tiveram a liberdade de consumir outros produtos culturais, sem a necessidade de permissão de grupos ou corporações que figurem como detentores desses produtos” (Souza 2016, p. 39). Na sala de aula de língua estrangeira, os MDVL podem ter todas as características citadas anteriormente, com ou sem restrições, relativamente à categoria de licença obtida ou concedida, opção essa que seguiremos na confecção da proposta de intervenção pedagógica dos Círculos de leitura.

Por outro lado, “há que se levar em consideração os parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade consoante Kumaravadivelu” (2006b, p. 178), na contextualização da aprendizagem a partir da identidade dos estudantes e no desenvolvimento da autonomia libertadora e de produção de significado (Freire, 1999).

Nessa concepção e dentro de um Plano de Ensino de Língua Portuguesa, embasamos-nos na fundamentação do estudo sobre alguns referenciais curriculares que recomendam um ensino de linguagem e Língua Portuguesa pautado nas tecnologias digitais e na Educação Híbrida, dentre os quais, as DCN, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Diante dessa conjuntura educacional, vale a pena refletir sobre as teorias mencionadas nesta pesquisa acerca da DIPAC, dos textos multimodais, dos textos multissemióticos, dos multiletramentos, dentre outros, com atrelamentos às metodologias ativas em consonância com

as práticas sociais de linguagem que compõem este estudo, assim como, irão também compor essa proposta de multiletramentos em geral, o letramento digital, por exemplo, a partir do letramento crítico em específico.

Além disso, pensamos realizar esta pesquisa por meio da disponibilização de um roteiro pormenorizado para a execução da proposta de intervenção pedagógica com Círculos de leitura que irá compor as atividades desta pesquisa. A respeito desses ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, Kenski (2003) em colaboração com o pensamento de Parreiras (2020) em relação à DIPAC, este autor assegura que:

As características dessas novas formas de ensinar baseiam-se na consciência sobre as alterações nos papéis dos professores e das escolas no oferecimento de oportunidades de ensino; na ampliação das possibilidades de aprendizagem em outros espaços, não escolares; na possibilidade de oferecimento de ensino de qualidade em espaços, tempos e lugares diferenciados (presenciais e a distância); no oferecimento do ensino ao aluno, a qualquer momento e onde quer que ele esteja; e no envolvimento de todos para a construção individual e coletiva dos conhecimentos. O ensino via redes pode ser uma ação dinâmica e motivadora. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos que visem à superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos (Kenski, 2003, p. 74).

Pensando nesses ambientes virtuais de aprendizagem, o professor precisa se amparar nos 4 (quatro) pilares da educação, conforme preconiza a UNESCO e classifica em: 1. aprender a conhecer; 2. aprender a fazer; 3. aprender a viver juntos; e 4. aprender a ser, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Nesse caminho, Marcuschi (2006), ao abordar os estudos teóricos sobre os gêneros, esse estudioso diz que: “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (Marcuschi, 2006, p. 30).

Diante dessa citação de Marcuschi (2006), ao tratarmos do trabalho com Círculos de leitura de Cosson (2021), com base em determinados gêneros, é de extrema relevância distinguir os gêneros textuais/discursivos digitais, conforme Bakhtin (2003, p. 264) afirma que os gêneros do discurso são “heterogêneos e determinados pelas práticas sociais das quais são elementos constitutivos. Além do mais, o seu sentido é construído dentro das relações dialógicas, determinadas pela situação social”. Segundo este autor, “é a força da interação verbal que se estabelece entre os participantes (locutor e interlocutor) do texto, para quem este está sendo dirigido, que determina a estrutura do discurso e seu estilo”.

Ante o exposto, para Bakhtin, “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. [...] O contexto social imediato determina quais serão os ouvintes possíveis” (Bakhtin, 2003, p. 264). Ao contribuir com este pensamento de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) faz uma distinção entre texto e discurso, uma vez que, segundo este autor:

Pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza em textos. Para este autor, temos, na verdade, pontos intercessores que resultam em “duas faces da mesma moeda” de um gênero como entidade dinâmica concretizada na linguagem, através de formas culturais e cognitivas de ação social e não em modelos estanques (Marcuschi, 2008, p. 24).

Perante essas práticas de linguagem situadas (isto é, os textos), das riquezas culturais e das manifestações das especificidades de linguagens nos gêneros discursivos, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) vem mostrar como acontece o papel da linguagem, tendo como foco principal o funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, conforme concebe Bronckart (1999) a fim de refletir sobre:

[...] as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 1999, p. 25).

Nesse viés das práticas de linguagem dos gêneros, cabe aqui, uma reflexão a respeito das atividades de linguagem com os gêneros textuais e com os gêneros discursivos, pois ao corroborar com Bronckart (1999), os teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) advogam que:

a prática social fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem): a atividade de linguagem adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 72).

Conforme esses autores, em seu outro artigo, intitulado “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, eles apresentam que o gênero é usado “como meio da articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 71).

Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem como objetivo apresentar como se dá o funcionamento discursivo da linguagem para o desenvolvimento da humanidade, pois Bronckart (1999, p. 10) enfatiza que:

[...] as práticas de linguagens situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas.

Perante essas várias formas empíricas de realizações por meio da língua, Jean-Paul Bronckart (1999) salienta que:

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidas. Sendo os contextos sociais muitos e evolutivos, consequentemente, no curso de história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de texto (Bronckart, 1999, p. 72).

Ao observarmos essa citação de Bronckart (1999, p. 72), todo texto é considerado uma produção verbal, seja ela oral ou escrita, que possui como veículo, uma mensagem, conforme a sua estrutura composicional exige organização linguística, e o principal objetivo é a produção de efeito de coerência acerca do destinatário (quem lê ou escuta esses textos).

Ante o exposto, todo produto da atividade praticada pela humanidade por meio do uso e da mediação nas práticas de linguagem, permitem que esses textos devem ser produzidos, de acordo com as formações sociais. Sendo assim, os seres humanos elaboram diversos textos com uma intenção de se comunicar socialmente. Diante dessas várias espécies de textos, que possuem características relativas e estáveis, Bronckart (1999) denomina de “gêneros de texto”.

Nesse prisma, Bronckart (1999, p. 75) conceitua texto “como toda unidade de produção de linguagem, situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Para este estudioso, o texto se inscreve em um gênero, onde esse teórico toma para estudos, os gêneros textuais (gêneros de textos) em vez de gêneros discursivos (gêneros do discurso). Já Marcuschi (2002, p. 22-23) evidencia que:

[...] gênero textual [...] [se refere aos] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: [...] horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras [...].

Assim, a concepção de “gênero textual” para muitos autores é sinônima do conceito da concepção de “gênero discursivo”, embora Dias *et al.* (2011) desmistificam essas definições e afirmam que:

Enquanto o conceito de gênero textual é filiado à linha teórica da Linguística Textual e aos aspectos linguísticos mais formais do texto, o conceito de gênero discursivo remete à Análise do Discurso e aos postulados de Bakhtin. Para tanto, os gêneros do discurso são definidos como relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional

dos quais se utilizam (Dias *et al.*, 2011, p. 144).

Entretanto, para esta pesquisa, utilizamos tanto o conceito de gênero textual quanto o conceito de gênero discursivo [digital], uma vez que o texto e o discurso são caracterizados pela construção composicional, pelo conteúdo temático, pelo estilo, pelo suporte e pelas condições de produção e circulação em determinadas esferas sociais.

No próximo tópico, discutiremos acerca das estratégias pedagógicas para uso da multimodalidade no ensino regular.

1.4 Estratégias pedagógicas para uso da multimodalidade no ensino regular

É pertinente reiterar que os gêneros emergentes na *web* são marcados pela pluralidade de práticas de linguagem na contemporaneidade, como por exemplos, o *chat* e os *blogs* que atendem a vários propósitos no processo da comunicação com interesses em atualizar as várias esferas de comunicação distintas, conforme sustenta Araújo (2010, p. 118).

Nesse cenário educacional das inclusões dos Eixos da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica atrelados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) das habilidades na Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do 9º ano do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC, Lima, Ribeiro, Ferreira e Parreiras (2020) asseveram que este documento procura:

contemplar à cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Assim, as práticas pedagógicas necessitam mobilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos nos processos de compreensão e produção, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Lima; Ribeiro; Ferreira; Parreiras, 2020, p. 267-268).

A partir dos pressupostos preconizados na Base Nacional Comum Curricular e amparado nos estudos de Dionísio (2011), essa estudiosa assinala que tanto a fala quanto a escrita são multimodais, a fala porque quando nos comunicamos com outrem na modalidade oral, usamos som, e, também, expressões faciais. A escrita pode ser também multimodal, não somente as palavras, como também a “própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador” (Dionísio, 2011, p. 141).

Assim sendo, segundo Dionísio (2011, p. 142) assegura que “pode se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo”. Nesse entendimento, existem textos que, dependendo do *layout*, da forma como se encontram no papel ou presentes na tela

do computador, muitas vezes, já oferecem subsídios para o leitor de quais gêneros textual/discursivo digital se encontram naquele suporte.

Diante disso, Dionísio alega que: o termo texto multimodal tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc” (Dionísio, 2013, p. 139).

Consustancial a essa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2002) conceituam que: “todo texto é multimodal, ou seja, constituído por vários modos semióticos – meios concretos de se materializar o sentido” (Kress; van Leeuwen, 2002, p. 153). Destarte, a multimodalidade constitui-se como um aspecto intrínseco à linguagem, pois cada manifestação dela terá “multimodos”, ou seja, será multimodal. Nesse prisma, Kress van Leeuwen (2006) afirmam que:

a multimodalidade é o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com as formas particulares em que esses modos são combinados, possa, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 20).

Ao tratar da importância do design na leitura nos textos multimodais, Ribeiro (2021) compreende que a multimodalidade, tal como é entendida por Kress e van Leeuwen (2006), essa autora explicita que:

Há uma relação entre inteligibilidade e *layout*. Entender a indissociação entre design e texto parece de suma importância para a projeção de qualquer objeto de ler e, especialmente, sugere uma necessidade para a formação de profissionais que lidam com projetos editoriais ou com textos que ainda serão editorados. O/a professor/a não poderia mais estar alheio/a a esse cenário, nem como formador/a de leitores/as, nem como formador/a de produtores/as de textos. Nos dias de hoje, o domínio das questões visuais é tão importante quanto o domínio da coesão e da coerência (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 21 *apud* Ribeiro, 2021, p. 49).

Nessa diretriz, Stökel (2004, p. 9) assevera que: “a multimodalidade refere-se aos processos e artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convidam comunicadores a interrelacionarem semântica e formalmente a todos os signos presentes no repertório”. Com base nessas considerações, Silva e Queiróz (2021a), na introdução “Multimodalidade, escolas, ensinos e aprendizagens”, de seu *e-book* intitulado “Multimodalidade, ensino e aprendizagens”, enfatizam que:

Pensar em multimodalidade e na necessidade de um preparo dos estudantes para, conscientes desse fenômeno, agirem na sociedade de modo coerente, ágil e crítico é pensar em pluralidade. Quando usamos esse termo, pensemos na própria morfologia da palavra multi-modal-idade, um fenômeno (-idade) em que vários (multi-) modos estão presentes. Pensamos também em letramentos múltiplos, preparações diversas

para lidar com os diferentes modos de linguagem e recursos tecnológicos, bem como as diferentes semioses. Pensamos em diversidade de textos, de pessoas envolvidas na produção, na circulação e na recepção destes. Pensamos na diversidade inerente à escola, que tem muitos sujeitos e seus papéis, diferentes tipos de conhecimento, vários recursos materiais produzidos para fins didáticos ou que podem ser usados para este fim ainda que a produção tenha outro objetivo [...] (Silva; Queiróz, 2021a, p. 23).

Nesses moldes, o trabalho com os textos multimodais exige dos educadores e dos educandos visões amplas no que diz respeito ao que são produzidos nos gêneros textuais/discursivos digitais, nas esferas sociais, nos diferentes suportes e nas diversas linguagens empregadas nesses textos, que circulam na sociedade desde o prelúdio até a contemporaneidade, pois esses professores pesquisadores afirmam na introdução do *e-book* supracitado que:

a multimodalidade é um fenômeno que acompanha o ser humano, provavelmente, desde o início de sua existência. Trata-se da utilização conjunta de vários modos semióticos nos processos de produção e de construção de significados. Kress (2010) concebe que a multimodalidade é uma condição normal da comunicação humana, pois quando agimos no mundo social, sempre o fazemos por meio da linguagem, conjugando dois ou mais modos semióticos (Silva; Queiróz, 2021a, p. 15).

Diante desses pressupostos teórico-conceituais, em seu segundo *e-book* intitulado “Multimodalidade e discursos”, Silva e Queiróz (2021b), na introdução “Multimodalidade e discursos: considerando diferentes modos e conhecimentos”, esses estudiosos conceituam a multimodalidade como:

A presença conjunta de diferentes modos semióticos num evento comunicacional – é o estado natural da comunicação humana como mostrado por Kress (2010). Desde o início de sua existência o homem se comunica usando sons, criando e veiculando imagens, sinalizando com cores, conversando ou escrevendo – daí usando as diferentes línguas organizando espaços, combinando e criando indumentárias, gesticulando e usando expressões faciais, enfim, de diferentes maneiras ao longo do tempo e do espaço em diversas culturas. Ainda que esse fenômeno não seja novo, cada vez mais a contemporaneidade nos impõe estudar esses diferentes modos semióticos, pois com os avanços da tecnologia ao longo da história, o acesso aos recursos de significação é possível a um número maior de pessoas [...] (Silva; Queiróz, 2021b, p. 14).

No que diz respeito ao que foi definido por diversos autores sobre a multimodalidade, em sua obra “The Language of Colour”, van Leeuwen (2011, p. 1) conceitua a Semiótica Social da cor como “uma abordagem do modo com que a sociedade utiliza a cor com propósitos de expressão e comunicação – mais especificamente, sobre o modo com que a manipulação de pigmentações e escalas de cores são usadas a fim de expressar sentimentos, comunicar ideias, e promover a interação social” (p. 50). Nessa conjuntura da semiótica social da cor, esse autor considera:

os recursos semióticos como a cor podem, portanto, ter um significado potencial teórico composto por todos os seus usos anteriores e um significado potencial real constituído por todos os usos no passado e no presente que são então conhecidos e considerados relevantes pelos usuários de tais recursos em um contexto específico

(van Leeuwen, 2011, p. 50-51).

Nessa ótica evolutiva da percepção visual da semiótica social, “as características das cores são classificadas por van Leeuwen (2011) como ‘paramétricas’, isto é, um sistema que articula o significado com as características materiais do significante” (p. 51). Nesse viés, a cor pode ser utilizada para transmitir significados interpessoais, realizando “atos de cor” e, assim, fazem coisas para si ou para os outros, tais como impressionar ou intimidar o espectador por meio de um endereçamento de poder, alertar contra perigos por meio das pinturas em tonalidade laranja, ou mesmo relaxar indivíduos hostis e agressivos, por meio do uso do rosa em ambientes fechados (Kress; van Leeuwen, 2002, p. 348).

Com relação aos modos semióticos, Kress considera que: “a noção entre um modo e outro modo diz respeito com a melhor maneira do sentido ser representado e esse sentido é sempre uma representação parcial da realidade” (Kress, 2006, p. 144). Nessa concepção, os modos são definidos como os meios pelos quais o signo seja visível, evidente, tangível e audível. Assim, Kress e van Leeuwen (2006) defendem que:

[...] os modos semióticos da escrita e da comunicação visual têm cada um seus próprios meios muito particulares de realizar relações semânticas, os quais podem ser muito similares. [...] isso não quer dizer que todas as relações que podem ser realizadas linguisticamente podem também ser realizadas verbalmente – ou vice-versa, que todas as relações que podem ser realizadas visualmente podem também ser realizadas linguisticamente (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 46).

Já em relação aos recursos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006, p. 69) sustentam que: “os recursos semióticos são quaisquer aparatos (cor, fonte, palavra, gesto, fisionomia) usados para se comunicar”. Nesse campo da semiótica social, os recursos semióticos são os conceitos que redefinem o que chamamos de signo por meio da motivação – e não arbitrário, de acordo com o interesse do produtor ou autor. Nessa acepção, o recurso semiótico é o ponto inicial para a compreensão da mudança de paradigma, conforme concebe essa dupla dos estudos da semiótica.

Nessa abordagem, segundo Saussure (2006), o signo linguístico ocupa um lugar central na obra “Curso de Linguística Geral” de Saussure. Para esse linguista, ele resulta da associação entre um significante (imagem acústica) e um significado (conceito). Saussure ainda esclarece que: “o que o signo linguístico une não é uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica” (Saussure, 2006, p. 98), em conformidade com Kress (2006): o signo é então sempre tanto uma representação do que o produtor do signo desejou representar, e uma indicação do seu interesse no fenômeno representado naquele instante. Não é nada mais que isso, nunca será uma representação completa do objeto no mundo” (Kress, 2006, p. 144).

Comparando Saussure e Kress com Peirce acerca dos signos linguísticos, segundo Peirce, filósofo norte americano, existem três tipos básicos de signos: a) o ícone; b) o índice; e c) os símbolos. Nessa compreensão, para Peirce, o ícone é um signo visual, como por exemplo: uma imagem, com a representação de um objeto ou coisa semelhante à característica do objeto; o índice aponta para alguma coisa que está ligada entre uma semelhança ou aproximação no lugar da representação; e os símbolos são abstratos, tendo como referência o objeto denotado por ideias associadas às produções de convenções.

Para tanto, a noção de escolha, de acordo com Kress, é a visão paradigmática entre as relações de paradigmas e sintagmas, conforme as escolhas do qual se definem, respectivamente, as relações de seleção e as relações de combinação entre os elementos linguísticos. Já Fiorin (1998), ao distinguir no signo linguístico o que diz respeito ao significante e ao significado afirma que:

O signo linguístico é formado por dois componentes: um conceito e um suporte do conceito, que serve para expressá-lo, manifestá-lo, veiculá-lo. Ao conceito chama-se significado ou conteúdo; ao suporte denomina-se significante ou expressão. O significado é a parte inteligível do signo, enquanto a expressão é a parte dizível ou sensível. O signo “árvore”, por exemplo, tem o significado “vegetal que atinge grandes proporções e que tem o caule lenhoso”. Seu significante é a imagem dos sons verbais que serve para dizer, para veicular o conceito. Os significantes podem ser de diferentes espécies, verbais, pictóricos, gestuais etc. O signo é a união de um significante a um significado (Fiorin, 1998, p. 37).

Nessa perspectiva, dentro desse contexto composicional do signo linguístico formado pelo significante mais o significado para os estudos da comunicação e da linguagem, este autor acrescenta que o discurso:

pertence ao plano do conteúdo. Ele é manifestado por um plano de expressão. A manifestação é, portanto, o encontro de um plano de conteúdo com um plano de expressão, que pode ter como material qualquer língua natural ou um meio não verbal de expressão, como o cinema, a pintura, a gestualidade, a fotografia etc. Neste nível surge o texto. Enquanto o discurso pertence exclusivamente ao plano do conteúdo, o texto faz parte do nível da manifestação (Fiorin, 1998, p. 38).

A partir desses propósitos do signo linguístico atrelado aos estudos de linguagens e seu ensino, em plena era digital, alguns alunos e professores parecem não conseguirem acompanhar os avanços tecnológicos dos recursos didático-pedagógicos e multissemióticos que poderiam auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem.

Ao abordar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, Souza (2009, p. 34) define Ambiente Virtual de Aprendizagem como um "ambiente gerado a partir de um sistema de *software* elaborado para auxiliar os docentes a gerenciar cursos EaD na modalidade de Educação a Distância". Nessa seara educacional, Araújo (2011) assegura em sua compreensão

que:

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possibilitam não apenas interação com textos escritos, esta nova linguagem digital inclui também a habilidade de construir sentido em textos multimodais, ou seja, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço (Araújo, 2011, p. 633).

Considerando essas colocações dos autores supracitados sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial destaca, visa e norteia as diversas práticas sociais de Linguagens, códigos e suas tecnologias, que são postas no universo da era digital, conforme as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada nível de ensino.

Ao tratar de competências e habilidades, Perrenoud (2000, p. 61) concebe a competência como “a capacidade de ação de forma eficaz em determinada situação, tendo como suporte os conhecimentos, mas sem a limitação deles”. Nesse prisma, as habilidades são ações representativas que determinam de forma concreta como por exemplo, fazer a leitura de uma dissertação, escrever uma tese, pintar um quadro etc.

Já Macedo (2009), por sua vez, estabelece relações entre as noções de habilidades e competências, da seguinte forma:

Habilidades são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. Competências são os modos como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que uma certa competência é requerida (Macedo, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, por outro lado, Perrenoud (2000, p. 69), observa-se que esse estudioso define a competência também de outra maneira: “trata-se de uma [...] capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos’, são constitutíveis a partir dos recursos do sujeito”. Assim, no que concerne ao conceito de habilidade (Geglio, [s.d.]), esta pode ser “entendida como uma capacidade que diz respeito a um fazer circunscrito a uma ação menor, não menos importante nem, talvez, complexidade secundária, mas de aspecto limitado”. Em face dessa situação, tanto as competências quanto as habilidades precisam ser estimuladas para contribuir com o desenvolvimento dos multiletramentos em geral, e da formação do letramento crítico dos estudantes, em específico, conforme as propostas de atividades são apresentadas e necessitem ser ensinadas aos discentes no percurso da prática pedagógica de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, no ensino presencial e para a vida, e, sobretudo, na ampliação de um olhar para além dos muros

da escola.

No próximo capítulo, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos que adotamos para abordar o objeto da pesquisa, a natureza da pesquisa, a abordagem metodológica, os instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados e os procedimentos de análises dos dados esperados no percurso deste estudo, os participantes e local de realização da pesquisa, a geração dos dados da pesquisa (Plano de ação - 1ª Etapa: avaliação diagnóstica inicial; 2ª Etapa: plano de intervenção pedagógica; e 3ª Etapa: avaliação diagnóstica final).

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O círculo de leitura é uma prática compartilhada entre leitores em que se discute conjuntamente uma interpretação de um texto.

(Rildo Cosson)

Neste capítulo, antes de apresentar cada uma das etapas da pesquisa previstas no Plano de Ação, trataremos dos pressupostos teóricos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, da apresentação dos participantes, do tipo de abordagem da pesquisa adotada, de sua natureza e dos instrumentos e procedimentos das análises qualitativas, assim como do plano de ação que serviram de base para elaboração das duas avaliações aplicadas com os discentes tanto na descrição dos ambientes de aprendizagem quanto nos objetos digitais de aprendizagem utilizados para a viabilização das aulas do componente curricular Língua Portuguesa, por meio de Círculos de leitura, conforme preconiza Rildo Cosson (2021), no período compreendido entre 2021 a 2025.

No próximo tópico, falamos sobre o objeto da pesquisa.

2.1 Sobre o objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa é a formação do leitor crítico com base nos pressupostos dos multiletramentos em geral, e do letramento crítico em específico, como o estímulo do desenvolvimento de competências e habilidades de oralidade, de leitura e de análise linguística/semiótica. A nossa intenção foi abordar essas questões relacionadas à leitura em língua portuguesa nas perspectivas multissemiótica e multimodal, em contexto de aplicação de metodologias ativas, da Pedagogia Pós-Método e da DIPAC.

No próximo tópico, discutimos acerca da natureza adotada nesta pesquisa.

2.2 A natureza da pesquisa

Este estudo parte de duas naturezas distintas, mas complementares. Utilizamos, predominantemente, a abordagem qualitativa-interpretativista baseada em tabulações dos dados em uma abordagem quantitativa, em segundo plano, sem tratamentos estatísticos.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo têm como finalidade alcançar o objetivo geral pretendido que é: investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas e implícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos

diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, em uma escola pública, em Areia, no Estado da Paraíba.

A referida pesquisa se aprofundou e se enquadrou nas abordagens qualitativas, de cunho interpretativista, pois foram aplicados instrumentos e procedimentos de geração e análise de dados concernentes à pesquisa-ação no desenvolvimento da investigação, seguindo a perspectiva criativa e colaborativa de um Design Pedagógico fundamentado em metodologias ativas e suas etapas.

No contexto de abordagem desta pesquisa, Banks (2009) afirma que a pesquisa qualitativa é:

Cada vez mais difícil encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo. A pesquisa qualitativa não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades). Apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes: 1) Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia; 2) Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material; e 3) Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (Banks, 2009, p. 8).

Levando-se em conta que existem diferentes enfoques teóricos acerca da pesquisa qualitativa, Santos (2002, p. 42 *apud* Hancock 2010, p. 2), declara que uma pesquisa é qualitativa quando: “esta pesquisa está relacionada a encontrar as respostas das perguntas com as quais começam por quê? como? de que modo?”. Nesse mesmo pensamento, Bortoni- Ricardo (2008, p. 34) alega que uma pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa quando: “Não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização”.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nesse caso específico de tipo de pesquisa, essa autora ainda complementa com a seguinte afirmação:

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam. (Bauer, Gaskell; Allum, 2002, p.25).

Nesse entendimento, Bauer, Gaskell e Allum (2002) afirmam que a pesquisa qualitativa:

evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft. Este tipo de pesquisa é um modo de descrever a funcionalidade dos diferentes métodos e ordená-los em um desenho que implique uma linha de tempo. Tradicionalmente, a pesquisa qualitativa foi considerada apenas no estágio exploratório do processo de pesquisa (pré-desenho), com a finalidade de explorar distinções qualitativas, a fim de se desenvolver mensurações, ou para que se tivesse certa sensibilidade com o campo de pesquisa. Formulações mais recentes consideram a pesquisa qualitativa como igualmente depois do levantamento, para guiar a análise dos dados levantados, ou para fundamentar a interpretação com observações mais detalhadas (pós-delineamento). Delineamentos mais amplos consideram duas correntes paralelas de pesquisa, tanto simultaneamente, como em sequências oscilantes (delineamento paralelo; delineamento antes-e-depois). Finalmente, a pesquisa qualitativa pode ser agora considerada como sendo uma estratégia de pesquisa independente, sem qualquer conexão funcional com o levantamento ou com a pesquisa quantitativa (independente). A pesquisa qualitativa é vista como um empreendimento autônomo de pesquisa, no contexto de um programa de pesquisa com uma série de diferentes projetos (Bauer; Gaskell; Allum, 2002, p. 23-26).

Sendo assim, a referida pesquisa é do tipo subjetiva e seu interesse é descrever, refletir na compreensão do porquê dos resultados das informações. É interpretativista, uma vez que este tipo de pesquisa tem o interesse nas escolhas dos significados atribuídos pelos atores sociais, segundo Hughes, (1990, p. 96) citado por Moita Lopes (1994, p. 331) “a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais em que vivem”. Pode-se dizer que o estudo em questão se enquadra na pesquisa-ação por se tratar de “um tipo de pesquisa participante engajada” (Engel, 2000, p. 182). Assim, a pesquisa-ação é conceituada por Thiolent (1992, p. 14) como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No contexto desta pesquisa, como o próprio nome diz, a pesquisa-ação busca um atrelamento da pesquisa à ação ou à prática, ou seja, colabora para o acréscimo do saber e do compreender como parte da prática educativa, aperfeiçoando-a no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, neste caso, pois procura atender os objetivos pretendidos entre teoria e prática, conforme Burns (2009) esclarece que a pesquisa-ação:

É a combinação e interação de dois modos de atividade – ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados (Burns, 2009, p. 289-290).

Nesse cenário educativo, ainda vale ressaltar sobre a natureza da pesquisa, que é descritiva e aplicada, uma vez que, de acordo com Triviños (1987, p. 112) a mesma prioriza “descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade”. Nessa acepção, o investigador consegue examinar com criticidade as informações coletadas, neste caso, em especial, as atividades de intervenção aplicadas em salas de aula ou em ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto que a pesquisa aplicada visa a buscar e aplicar os conhecimentos práticos desta pesquisa, apontando possíveis resoluções para os problemas específicos, pois segundo Thiollent (2009), esse tipo de pesquisa:

Concentra-se em torno de problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes”, atores sociais ou instituições (Thiollent, 2009, p. 48).

Assim, é muito importante mencionar aqui, como a pesquisa de natureza aplicada é capaz de obter informações a fim de confirmar, com a pretensão dos resultados alcançados. Nas palavras de Paiva (2019),

a pesquisa-ação em linguística aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional. A pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisadores, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento (Paiva, 2019, p. 73).

Em paralelo, a abordagem quantitativa, aliada à qualitativa, fornece condições favoráveis para o pesquisador realizar análises baseadas em evidências objetivas. Isso se deve ao fato de a combinação entre elas possibilitar o tratamento de dados por meio do cruzamento de informações provenientes das duas abordagens. Nesse sentido, procura-se alinhá-las de modo a contribuir para a confiabilidade da pesquisa científica.

Diante dessas justificativas, esta pesquisa se demonstra melhor aplicável à natureza qualitativa, mas com pontos de análise quantitativa a fim de apresentar com maior clareza os dados para o leitor. A prática quantitativa deste estudo diz respeito à coleta de informações objetivas, pois há uma relevância tanto na quantificação e na interpretação dos dados obtidos quanto na análise qualitativa nessa pesquisa, conforme enfatizam Minayo e Sanches (1993), pois,

trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, também conhecida como pesquisa mista. Minayo e Sanches (1993) consideram bastante relevante e promissor discutir a importância de complementariedade entre as duas abordagens, uma vez que nenhuma delas é mais científica do que a outra. Para esses autores, há uma relação entre o qualitativo e o quantitativo, portanto, não podem ser reduzidas a um *continuum*

(Minayo; Sanches, 1993, p. 80).

Nesse sentido, ainda de acordo com Minayo e Sanches (1993), a abordagem metodológica adotada para esta pesquisa se faz necessária, com análises qualitativas e (quantitativas, sem tratamentos estatísticos) tanto para a aplicação da avaliação diagnóstica inicial quanto para os resultados obtidos, contribuindo com o plano da proposta de intervenção pedagógica quanto na aplicação da atividade diagnóstica final a ser desenvolvido e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do letramento crítico por parte dos discentes. Nesse caso específico, no que diz respeito à análise quantitativa, Godoi (1995) afirma que:

[...] num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a mediação objetiva a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas (Godoi, 1995, p. 58).

Nessa conjuntura da abordagem de análise quantitativa de pesquisa, conforme preconiza Godoi (1995) e entende que:

na abordagem quantitativa, faz-se necessária a realização e padronização de instrumentos apropriados para esse fim. Estes podem assegurar, com precisão e objetividade, as generalizações; desse modo, privilegiando e buscando técnicas de controle sobre essa natureza da pesquisa, que visem manter o foco mais na objetividade do que na sua compreensão e conhecimento.

Nessa abordagem de pesquisa quantitativa, Minayo e Sanches (1993) e Godoi (1995) enfatizam que:

entendemos que as duas abordagens – quantitativa e qualitativa – são frequentemente usuais em paradigmas que antes eram distintos e incompatíveis com pesquisas investigativas educacionais. Além disso, tratam-se de diferentes tipos de análises que são úteis porque se direcionam para diversos tipos de questões; talvez, por isso, tenha-se começado a fazer uso simultaneamente de ambos os tipos de técnicas, conhecidas como análises mistas.

Nessa perspectiva, os autores supracitados consideram que uma pesquisa com análise quantitativa em consonância com análise qualitativa são de extrema valia para o professor pesquisador, especialmente, na diversidade de suas próprias abordagens metodológicas de pesquisa científica; por esse motivo, a primeira ideia que apresentamos aqui foi a de estabelecer correlações entre ambas. No próximo tópico, discorreremos sobre a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa.

2.3 A abordagem metodológica

Em primeiro plano, antes de falarmos especificamente sobre a abordagem metodológica, é preciso discorrermos sobre o tipo de informação que iremos adotar para gerar e analisar os dados: os Círculos de leitura.

Na abordagem da sala de aula, dos ambientes virtuais de aprendizagem e das metodologias ativas, a partir do Ensino Fundamental II, aplicamos as atividades de práticas de linguagem (oralidade, leitura e análise linguística/semiótica), incluindo, os “Círculos de leitura”, com base em Cosson (2021, p. 23) que afirma: “um círculo de leitura na sala de aula é um modo privilegiado de compartilhar textos, dentre os muitos modos de ler na escola”. Assim, segundo o autor: “O círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 23).

Nessa seara, esse estudioso frisa que “o funcionamento de leitura demanda um intenso envolvimento do leitor com o texto, o que leva a uma aprendizagem ativa dos mecanismos e convenções de escrita e a consciência de ser leitor” (p. 23). Ainda de acordo com Cosson (2021, p. 30):

Ao tratar de círculos de leitura que se desenvolvem no ambiente escolar ou Ambientes de aprendizagem, pois um círculo de leitura assume as características de uma atividade de leitura autônoma, com os alunos reunidos em grupos pequenos e temporários, fazendo discussões a partir de anotações, com registro do que foi discutido, e mediados pelo professor que modela e orienta as diversas fases da atividade.

Diante disso, acreditamos que coletar informações dos participantes com base no Círculo de leitura é a escolha metodológica que mais se adequa à pesquisa em questão. Além disso, justificamos que o sujeito discente estará no centro do nosso enfoque. Isso se deve ao fato de esta pesquisa focalizar as minhas experiências de trabalho na condição de professor pesquisador na Educação Básica e que deseja investigar o uso da DIPAC em ambientes virtuais de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a referida pesquisa tem como objetivo geral, investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais. Além disso, pretende-se explorar como a integração de

metodologias ativas mediadas pela DIPAC, pode favorecer a transição da cultura escolar tradicionalista centrada no professor para abordagens mais centradas no estudante, conforme mencionamos anteriormente.

No próximo subtópico, discorreremos acerca dos instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados.

2.3.1 Instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados

A princípio, tendo os Círculos de leitura devidamente tabulados, podemos realizar a ligação entre a abordagem teórica que elegemos para a geração dos dados e a prática de ensino em uma sala de aula que atenda às necessidades dos alunos. Certo disso, optamos por seguir as orientações metodológicas de Rildo Cosson (2021) para a geração e análise dos dados.

Nesta pesquisa, a ideia foi apresentar por meio de Círculos de leitura, uma proposta de intervenção pedagógica detalhada para que contribuísse com o letramento crítico dos estudantes do componente curricular Língua Portuguesa, na apropriação da formação de leitores, produtores e possíveis analistas de textos multissemióticos e multimodais tanto nas salas de aula quanto em outros ambientes de aprendizagem. Dessa maneira, faz-se necessário apresentar e explicar as etapas que compõem o Círculo de leitura, conforme ordena Cosson (2021):

1. **Modelagem** – na modelagem, a atividade é essencialmente centrada no professor, que apresenta o círculo de leitura e prepara os alunos para participarem dele produtivamente. Para este autor, a modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em “encenar” para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo;
2. **Prática** – na prática, a atividade passa a ser dos alunos que leem o livro todo ou um trecho em casa, preparam questões e debatem a obra em grupos na sala de aula, cabendo ao professor apenas o acompanhamento atento das discussões dos alunos nos grupos;
3. **Avaliação** – na avaliação, por sua vez, professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa, seja por meio da observação da discussão e da análise das anotações, no caso do professor; seja por meio de formulário de autoavaliação e avaliação oral coletiva, no caso dos alunos (Cosson, 2021, p. 35-36).

Ao trabalharmos com os Círculos de leitura em sala de aula ou em ambientes de aprendizagem por meio das etapas supracitadas, Cosson (2021) faz uma ressalva e aconselha que:

Apesar de constituírem etapas específicas, modelagem, prática e avaliação não são momentos estanques, antes vão se misturando à medida que o círculo é colocado em funcionamento e vai evoluindo ao longo das aulas. Dessa maneira, se é verdade que se começa sempre com a modelagem e se encerra com uma avaliação, isso não significa que modelagem e avaliação não acontecem durante a prática. Nesse sentido, talvez fosse mais pertinente pensar que após uma preparação inicial, um círculo de leitura funciona alternando momentos de modelagem e avaliação dentro do processo de execução que se estende por um semestre ou um ano escolar. É por essa razão que vou começar a detalhar o funcionamento de um círculo de leitura pela prática e deixar

a modelagem e a avaliação para serem tratadas à parte. Acredito que uma vez compreendido o funcionamento da estratégia será mais fácil entender a necessidade e importância da modelagem e da avaliação dentro do processo de ensino, assim como o planejamento detalhado de todas as etapas para a implantação de um círculo de leitura em uma escola específica (Cosson, 2021, p. 36- 37).

Diante desses momentos das etapas: modelagem, prática e avaliação, Cosson (2021, p. 41) recomenda que: “após o período de modelagem inicial, quando a atividade é apresentada aos alunos em detalhes, começa a prática propriamente dita do círculo de leitura”. Assim, a etapa de modelagem inicial se subdivide em seis fases, conforme descreve o autor:

1. **Seleção das obras** – a seleção das obras a serem lidas no círculo de leitura deve ser compartilhada entre o professor e os alunos;
2. **Formação dos grupos** – os grupos devem ser formados com não menos que três e não mais que cinco alunos. O ideal são quatro alunos no grupo para que haja uma interação equilibrada entre os membros dentro do grupo e entre os grupos na sala de aula;
3. **Cronograma** – há dois cronogramas a serem elaborados em um círculo de leitura. Um primeiro coletivo, que é do professor com a turma, e um segundo, particular, que é do grupo estabelecendo os tempos de leitura da obra. Aqui é muito importante que o calendário estabelecido seja mantido, sobretudo no caso de outras atividades da escola, para que os alunos percebam que se trata de uma atividade sistemática e com a qual precisam se comprometer;
4. **Encontro inicial** – para os encontros dos grupos, o ideal é que sejam realizados em uma sala ampla para que fiquem relativamente distantes uns dos outros e possam discutir sem ter que baixar demasiadamente a voz. Se a sala de aula for pequena para o total de alunos, uma alternativa pode ser a sala de leitura da biblioteca ou até mesmo um espaço aberto como o jardim ou a quadra de esportes ou, ainda, usar duas salas contíguas;
5. **Encontros mediais** – todos os encontros em que é feita a discussão da obra possuem uma estrutura similar em cinco momentos: 1. Orientação, 2. Discussão, 3. Registro, 4. Organização, 5. Comentário; e
6. **Encontro final** – o encontro final é o momento em que se encerra a leitura daquela obra pelo grupo. Ele precisa seguir três passos: o primeiro é a reunião do grupo para acertar e discutir algum detalhe para a apresentação da leitura aos colegas, incluindo aí um momento de agradecimento pelo compartilhamento da leitura; O segundo é a apresentação da leitura do grupo para toda a turma; e o terceiro momento é o da autoavaliação e avaliação que o aluno faz da leitura daquela obra, seguindo preferencialmente um formulário dado pelo professor [...] (Cosson, 2021, p. 41-61).

Assim, este autor assegura na orelha de seu livro intitulado “Como criar círculos de leitura na sala de aula” (2021) que:

O círculo de leitura é uma prática compartilhada entre leitores em que se discute e se constrói conjuntamente uma interpretação de um texto. Na escola, essa estratégia pedagógica ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão, por ser uma atividade colaborativa e solidária. Nesse contexto, um círculo de leitura assume as características de uma atividade de leitura autônoma, com os alunos reunidos em grupos pequenos e temporários, fazendo discussões a partir de anotações, com registro do que foi discutido, e mediados pelo professor, que modela e orienta as diversas fases da atividade.

Essa explicação da conceituação acerca do que é um Círculo de leitura, conforme

preconioza Cosson (2021), de alguma maneira, pode ser trabalhada na prática em sala de aula ou em ambientes de aprendizagem, comprovado-o e atrelando-o ao design instrucional da DIPAC, de Parreiras (2020), uma vez que, segundo este autor, essa dinâmica:

Trata-se de um design instrucional desenvolvido com base em várias pesquisas de mestrado em disciplinas a distância que o referido professor, pesquisador e entusiasta desta dinâmica oferece desde 2012 no Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens (POSLING)/CEFET/MG) que pode ser uma referência para o(a) professor(a) que atua a partir do ensino fundamental II (anos finais) em diante até a pós-graduação, porque chegamos a um design bem simples, que pode ser adaptado ao conteúdo da disciplina que o(a) professor(a) ministra bem como a seu estilo de ensinar, haja vista que o foco é no gerenciamento de interações em ambientes de aprendizagem (Parreiras, 2020, p. 70).

Nesses ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, Parreiras (2020, p. 70) assegura que é de extrema valia que nas “interações dos processos de ensino e de aprendizagem, que o professor descreva a proposta da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa, para gerenciamento de aprendizagem” e que haja fundamentos entre a teoria e à prática, pois aqui neste estudo, a ênfase é no design instrucional, tendo como base, o sociointeracionismo, desenvolvido por Piaget, Vygotsky, Freire, dentre outros. Para este autor, podemos realizar “as análises dos processos interacionais inter- e intra-subjetivas; e do sujeito com objetos digitais de aprendizagem via propiciamentos tecnológicos”.

Assim, a DIPAC, segundo os autores Parreiras e Mendes (2022, p. 188) em seu artigo intitulado “DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ensino Remoto Emergencial em contexto de educação do campo” argumentam que:

haja vista que o ambiente da sala de aula é complexo da mesma forma que os são os processos de ensino e aprendizagem. De fato, conforme discutimos a seguir, um dos fatores que levaram à criação da DIPAC foi exatamente a inquietação gerada pela necessidade de “sugerir alternativas de desconstrução de práticas lineares e de implantação de modelos pedagógicos que se aproximassem da noção de complexidade (Parreiras, 2020, p. 2 *apud* Parreiras; Mendes, 2022, p. 188).

Nesse sentido, o uso do design instrucional da DIPAC é bastante relevante para contribuir no fazer pedagógico em nossos ambientes de aprendizagem, uma vez que Parreiras (2019):

apresenta a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), que segundo o autor trata-se de um design instrucional aplicável aos processos de ensino e de aprendizagem que “foi concebido e validado sob o modelo teórico de aprendizado construtivistas, de forma a propiciar que o aprendizado seja uma atividade decorrente da interação entre as pessoas, dessas com o mundo e com o conhecimento prévio de cada indivíduo (Parreiras, 2019, p. 222).

Nessa perspectiva, a geração de dados desta pesquisa se deu por meio de um “plano de ação” detalhado no item 2.5.1.

No próximo subtópico, abordamos os instrumentos e procedimentos para geração dos dados.

2.3.1.1 *Instrumentos e procedimentos para geração dos dados*

Conforme foi mencionado, o planejamento da geração dos dados a partir do Plano de ação a que nos propusemos nesta pesquisa (detalhado a seguir) foi composto de uma atividade diagnóstica inicial, de uma proposta de intervenção pedagógica, constituída de Círculos de leitura e de uma atividade diagnóstica final.

Portanto, para este estudo, fez-se necessário que o professor pesquisador se amparasse no modelo de educação presencial em consonância com as metodologias ativas adotadas, conforme conceitua Moran (2015) citado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2018) como “um conjunto de abordagens educacionais com o objetivo de posicionar os alunos como protagonistas de seus processos de aprendizagem” e oferecidas pelos sistemas de ensino, assim como, levando em considerações às realidades de cada educando por se classificar em:

Rotação de estações (Formato) – mesmo ambiente ou diferentes ambientes (Professor/monitor; Auxiliar: opcional -> Instrução por professores -> Atividades colaborativas -> Instrução online, interdependes); **Rotações de estações (Temas)** – mesmo ambiente ou diferentes ambientes (Assunto/Tema1, Assunto/Tema2, Assunto/Tema3, Assunto/Tema 4); **Modelo Flex**– diferentes ambientes, podendo ser com rotas individuais ou em grupos (Laboratório de aprendizado online -> Orientação e Feedback -> Seminários -> Instrução Direta -> Sessões em grupos; **Sala de aula invertida** -> modelo invertido de sala de tradicional, com a intenção de que o aluno chegue pronto para debater e absorver o tema presencialmente; **Design thinking**; **Aprendizagem baseada em projetos**; **Gamificação**; e **Avaliações** (Moran, 2015, p. 26 *apud* Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2018, p. 3-26).

Pensando nas metodologias ativas, os Círculos de leitura direcionam-se para o trabalho com os eixos da **oralidade**, da **leitura** e da **análise linguística/semiótica**, assim como também poderá surgir no percurso do desenvolvimento da aplicação do trabalho com textos pertencentes aos gêneros literários em consonância com os diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, conforme julgamos essencial e interessante tanto para o professor quanto para o aluno no que concerne às diversas situações das práticas de linguagem, pois, a intenção é melhorar essas práticas e seus objetos de aprendizagem (a oralidade, a leitura e a análise linguística/semiótica), contribuindo com o desenvolvimento do letramento crítico, em específico e com os multiletramentos em geral.

Sendo assim, as propostas de atividades dos Círculos de leitura se encontram disponibilizadas nos apêndices depois das referências desta pesquisa, a fim de alcançar o

objetivo geral pretendido, conforme mencionamos anteriormente. No próximo subtópico, tratamos dos procedimentos para análise dos dados.

2.3.1.2 Procedimentos para análise dos dados

Uma vez terminada a fase de coleta de dados, organizamos a análise da seguinte maneira, de acordo com o plano de ação da pesquisa (avaliação diagnóstica inicial, plano de intervenção pedagógica e avaliação diagnóstica final). Descreveremos como foram desenvolvidas as etapas; apresentando como ocorreu a proposta de intervenção pedagógica: análise individual dos dados obtidos na aplicação das avaliações diagnósticas inicial e final, a descrição da proposta de intervenção pedagógica – Círculos de leitura e, finalmente uma análise comparativa entre os resultados dessas duas avaliações e por questões individuais de cada uma delas.

Com isso, a nossa expectativa com a utilização dessa metodologia foi construir conclusões que permitiram identificar a DIPAC como um design pedagógico propulsor de multiletramentos e de letramento crítico, que viabilizou formas de investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das competências de leitura crítica e análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Além disso, pretendeu-se explorar como a integração de metodologias ativas mediadas pela Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), favorecendo a transição da cultura escolar tradicionalista centrada no professor para abordagens mais centradas no estudante, conforme mencionamos anteriormente. No próximo tópico, discorreremos sobre os participantes e local de realização da pesquisa

2.4 Participantes e local de realização da pesquisa

Para fins didático-metodológicos e geração dos dados da referida pesquisa, foi coletada na turma única do 9º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 14 a 15 anos, composta por 33 (trinta e três) discentes, de uma escola pública municipal, em Areia- PB, no Distrito de Mata Limpa. A referida turma vem apresentando dificuldades na compreensão em leitura, conforme detectamos no percurso de nossas aulas ao longo dos anos, assim como ministrante do componente curricular Língua Portuguesa, principalmente em atribuir sentidos e significados aos textos imagéticos, por meio de textos multimodais, multissemióticos de

gêneros textuais/discursivos digitais.

As dificuldades dos alunos em questões de multiletramentos e de letramento crítico foram constatadas na aplicação da avaliação do SAEB em 2023. Os alunos também apresentaram insuficiência de compreensão leitora conforme dados dos anos anteriores. Diante dessa realidade, trabalhamos com as habilidades de leitura, com base nos gêneros textuais/discursivos digitais, conforme o quadro da Matriz de Referência de habilidades de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, da Avaliação do SAEB, conforme os tópicos e seus descritores no **quadro 4** a seguir.

Quadro 4: Matriz de Referência de Habilidades - SAEB - LP - 9º ano do EF

Tópico I - Procedimentos de Leitura
D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 - Identificar o tema central de um texto.
D14 - Distinguir fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc).
D12 - Identificar a finalidade de diferentes gêneros.
Tópico III - Relações entre Textos
D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 - Identificar a tese de um texto.
D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 - Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada por conjunções, advérbios etc.
Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras ou expressão.
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico VI - Variação Linguística
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2008)

Como se pode observar, a prova de Língua Portuguesa avalia habilidades, por meio da divisão em 6 (seis) blocos de conteúdo, denominados tópicos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística e 21 (vinte e um) descritores. Cada tópico apresenta diferentes habilidades de leitura em seus respectivos descritores.

Carvalho (2018, p. 99), ao tratar das habilidades no estudo de Adam, ele diz que:

esse estudioso não menciona “habilidades de leitura”, menos ainda “matrizes de referência”. Contudo, os elementos constitutivos das operações da textualização que ele vai explicando e exemplificando correspondem exatamente a alguns dos descritores das habilidades presentes nas matrizes e utilizados na formulação dos itens objeto de estudo.

Pensando nisso, para fins desta pesquisa, selecionamos, por meio de um recorte, os seguintes tópicos e respectivos descritores, no propósito de fazermos a avaliação das habilidades da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica dos multiletramentos em geral, e do letramento crítico em específico, dos discentes participantes da pesquisa, conforme podemos visualizar no **quadro 5**:

Quadro 5: Tópicos e descritores a serem avaliados na pesquisa

Tópico I - Procedimentos de Leitura
D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc).
D12 - Identificar a finalidade de diferentes gêneros.

Fonte: Brasil. (2008).

Optamos por esses tópicos por termos verificado, na aplicação da avaliação do SAEB, nas atividades de leitura realizadas em sala de aula e nas atividades propostas para casa, que os alunos do 9º ano apresentaram dificuldades nos multiletramentos em geral, e no letramento crítico em específico, nos descritores quanto à localização de informações explícitas em um texto e na inferência de uma informação implícita em um texto, no que se refere aos Procedimentos de Leitura (tópico I), assim como na identificação da finalidade de uso de diferentes gêneros [textuais, discursivos/digitais] e na interpretação de texto com auxílio de

material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.) presentes nos textos em estudo, por meio das Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto (tópico II).

Ainda de acordo com Carvalho (2014, p. 35) ao citar Luckesi (2011, p. 278) para denominar a Avaliação Diagnóstica de Habilidades, “a palavra diagnóstico descende de duas palavras gregas: *dia* (através de) e *gnosis* (conhecer). **Conhecer através de** significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade.”

Para tal, esse alunado precisa ser discente matriculado e frequente no referido nível de ensino, sendo este, um dos critérios de inclusão. Em fase disso, o critério de encerramento da pesquisa seria uma possível desistência de todos os participantes juntamente com a retirada de todos os dados fornecidos por eles, a menos que autorizem por escrito a utilização das referidas informações. O critério de exclusão do participante será a não autorização do discente para incluir os seus dados na pesquisa.

Os discentes estudam no turno matutino e são procedentes de comunidades vizinhas. Nesse cenário de uma escola pública da Educação Básica em Areia, na Paraíba, as avaliações sobre o fomento de letramento crítico e de multiletramentos dos estudantes participantes da pesquisa foram analisadas para investigação das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual dos estudantes.

A maioria dos discentes participantes desta pesquisa são menor de idade. A fim de assegurar o respeito ao participante, foi proposto o Termo de Assentimento Livre Esclarecido — TALE — (**Apêndice G**). Este é um importante documento que respalda a atuação ética do pesquisador e esclarece para o participante todas as etapas do trabalho, a fim de deixá-lo seguro com relação ao anonimato da sua identidade e é o documento apropriado para a pesquisa, havendo a necessidade também da utilização do TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os pais/representantes, uma vez que os participantes são menores de idade. Além do TALE, assumimos todos os compromissos éticos preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tais como o direito ao anonimato, à retirada do participante da pesquisa em qualquer momento do nosso trabalho e o acesso deles aos resultados da pesquisa.

De acordo com o protocolo de pesquisa, tivemos o compromisso de manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob a nossa guarda e responsabilidade, por um período de, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, conforme o Art. 28 da Resolução CONEP nº 510, de 7 de abril de 2016.

Não houve benefícios diretos aos participantes, como algum tipo de gratificação

monetária. Entretanto, estes, como benesse, poderão contribuir para o debate acerca de formas de investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o desenvolvimento dos estímulos das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Além disso, pretendeu-se explorar como a integração de metodologias ativas mediadas pela Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), pode favorecer a transição da cultura escolar tradicionalista centrada no professor para abordagens mais centradas no estudante, do Ensino Fundamental II. Além disso, a fim de evitar um possível desconforto dos participantes em relação ao momento da coleta de dados — como um risco da pesquisa —, na condição de professor pesquisador responsável, assumo o compromisso de ser o mais objetivo possível para não me envolver em assuntos pessoais que não condizem com os objetivos desta pesquisa. É preciso sublinhar também que não haverá custo algum ao participante, cabendo ao pesquisador se deslocar até o participante quando se fizer necessário fora do ambiente escolar.

No que se referiu aos riscos desta pesquisa, eles puderam se expressar no nível de gradação, no qual a pesquisa se encontra inserida: **(i) mínimos:** cansaço ou falta de vontade de participar dos testes diagnósticos inicial e final — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: elaborar questões e atividades breves e com perguntas claras, com questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico do participante; indisposição, desconforto ou vergonha de participar dos testes diagnósticos inicial e final — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: evitar perguntas de cunho pessoal, restringindo-se a questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico do participante; alterações de visão de mundo e sobre a educação — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: valorizar os esforços que o participante desempenha em sua rotina de estudos, bem como se abster de qualquer forma de julgamento com relação ao seu desempenho acadêmico; e constrangimento e estresse ao se expor com relação às práticas desenvolvidas em sala de aula — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: ser gentil, amigável e compreensível em relação às respostas recebidas em todas as etapas da geração de dados, criando, assim, um ambiente de cooperação entre pesquisador e participante.

Com relação ao número dos participantes, trabalhamos com 33 (trinta e três) discentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Areia-PB, tendo em

vista que este é o número médio de alunos por turma no 9º ano do Ensino Fundamental II. O nosso planejamento foi aplicar o teste diagnóstico inicial (**Apêndice B: avaliação diagnóstica inicial**) a todos os alunos da referida turma. A partir das respostas obtidas por meio da atividade diagnóstica inicial, elaboramos uma Proposta de Intervenção Pedagógica constituída de atividades com base nos Círculos de leitura executados na perspectiva do design pedagógico da DIPAC e de uma atividade diagnóstica final, por meio das tecnologias digitais e de textos multissemióticos em seus ambientes de aprendizagem, tais como objetos digitais de aprendizagem, textos imagéticos, gêneros textuais/discursivos digitais [emergentes], entre outros artefatos tecnológicos tanto no uso quanto na aplicação (**Apêndice E: avaliação diagnóstica final**).

No próximo tópico, discorreremos acerca da geração dos dados da pesquisa (Plano de ação).

2.5 Geração dos dados da pesquisa (Plano de Ação)

A geração de dados desta pesquisa ocorreu em etapas, conforme o “plano de ação” descrito a seguir, composto por uma atividade diagnóstica inicial, um plano de intervenção pedagógica e uma avaliação diagnóstica final para o componente curricular Língua Portuguesa, com textos multissemióticos e multimodais, bem como no uso de variados tipos textuais e gêneros textuais, discursivos/digitais com os alunos, focalizando as características do gênero, o meio de propagação, o público-alvo, a autoria, figuras de linguagem comum etc., como por exemplos: tirinha, charge, textos publicitários, textos jornalísticos, textos panfletários, cartum, *memes*, dentre outros.

2.5.1 Plano de ação

O Plano de ação se subdivide em três etapas: avaliação diagnóstica inicial; Plano de intervenção pedagógica e avaliação diagnóstica final, conforme descrição a seguir.

2.5.1.1 - 1ª Etapa: avaliação diagnóstica inicial – 02 aulas geminadas

Inicialmente, foi aplicada uma atividade diagnóstica com 20 (vinte) questões de múltipla escolha (**Apêndice B: avaliação diagnóstica inicial**) que compõem os textos multimodais, multissemióticos, dos gêneros textuais/discursivos digitais, bem como das práticas de linguagem do componente curricular Língua Portuguesa referente ao 9º ano do

Ensino Fundamental, com a finalidade de verificar os níveis de compreensão dos multiletramentos em geral e do letramento crítico em específico dos discentes.

Com a aplicação dessa avaliação diagnóstica inicial, podemos identificar em quais questões da atividade os alunos demonstraram maior dificuldade. Para elaboração da avaliação, fizemos uma seleção de textos (*memes*, charges, tirinha, cartum, entre outros) com questões que contemplaram tanto a multimodalidade quanto a multissemiótica, por meio de metodologias ativas, de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), entre outros.

2.5.1.2 - 2ª Etapa: plano de intervenção pedagógica

A partir dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica inicial, selecionamos as atividades em relação às quais eles apresentaram índices de respostas adequadas inferior a 70% para trabalhar os multiletramentos e o letramento crítico em gêneros textuais/discursivos digitais diversificados, por meio de círculos de leitura (**Apêndice C: Plano de Intervenção Pedagógica - Propostas de atividades**). O número de aulas para cada círculo de leitura foi decidido a partir da definição de quais questões da atividade deveriam ser trabalhadas em sala de aula.

2.5.1.3 - 3ª Etapa: avaliação diagnóstica final – 02 aulas geminadas

Foi aplicada a atividade diagnóstica final (**Apêndice E: avaliação diagnóstica final**), almejando verificar a intervenção realizada, a partir da investigação de estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas e metaplícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Além disso, pretendeu-se explorar como a integração de metodologias ativas mediadas pela Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) pode favorecer a transição da cultura escolar tradicionalista centrada no professor para abordagens mais centradas no estudante, possibilitando avanços significativos em relação à avaliação diagnóstica inicial, conforme mencionamos anteriormente.

Nessa etapa, levamos em consideração os mesmos procedimentos da avaliação

diagnóstica inicial, desta vez enfocando no número de respostas adequadas inferiores a 70%. Nesta avaliação, foram apresentadas 20 (vinte) questões de compreensão textual para serem avaliadas.

O capítulo 3 contém apresentação, descrição e análise dos dados, com os objetivos de ressignificar os multiletramentos em geral e o letramento crítico em específico.

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS:

ressignificando os multiletramentos em geral e o letramento crítico em específico

Todos os textos, de qualquer tipo ou gênero, de qualquer tamanho ou função, textos verbais (orais ou escritos) e não verbais e textos multimodais (imagens, charges, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas, mapas) podem ser objeto de análise.

(Irandé Antunes)

Neste capítulo, apresentamos as três etapas que constituíram o Plano de Ação da referida pesquisa (Avaliação Diagnóstica Inicial, Plano de Intervenção Pedagógica – Propostas de atividades com os Círculos de leitura e Avaliação Diagnóstica Final). Assim sendo, descrevemos as etapas realizadas, demonstrando como aconteceram a intervenção pedagógica; a análise individual dos dados obtidos na aplicação das avaliações diagnósticas inicial e final; e por fim, uma análise comparativa dos resultados entre essas duas avaliações aplicadas nesta pesquisa.

Vale salientar que só começamos a aplicação do plano de ação após a aprovação e liberação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEP/CCS, com a autorização que ocorreu por meio do parecer consubstanciado nº 6.151.894 do CAAE 69202823.3.0000.8507.

3.1 Resultado da avaliação diagnóstica inicial: apresentação, descrição e análise de 10 (dez) questões objetivas

Nesta primeira etapa da pesquisa, a nossa preocupação foi atender o planejamento e o objetivo da avaliação diagnóstica inicial, a fim de avaliar o domínio das habilidades dos estudantes relacionadas ao tópico I, no que diz respeito aos descritores D1 e D4, e ao tópico II com os descritores D5 e D12, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do referido exame do SAEB, destacando a capacidade de identificar informações explícitas e implícitas em textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e a finalidade de textos de diferentes gêneros [textuais/discursivos digitais]. Esta avaliação foi realizada à luz do "design pedagógico" da DIPAC, visando ao estímulo do letramento crítico e à eficácia das práticas de ensino propostas no objetivo geral, investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na

identificação de informações implícitas, explícitas e metaplícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, conforme mencionamos anteriormente.

Nesse direcionamento, deixamos os alunos cientes da aplicação da avaliação um dia antes e esclarecemos que a prova que eles iriam fazer se configurava nas características do gênero textual nomeado como simulado. O referido documento foi composto por 20 (vinte) questões objetivas para atender os objetivos da pesquisa (**Apêndice B**). Assim sendo, falamos que as questões deveriam ser respondidas assinalando apenas uma alternativa. Explicamos que, conforme os dados que seriam coletados nas avaliações, realizaríamos Círculos de leitura, a fim de verificar os níveis de compreensão dos multiletramentos em geral, e do letramento crítico em específico dos discentes.

Em seguida, informamos que, a partir do momento que lhes entregássemos as avaliações, não poderíamos esclarecer dúvidas, pois as informações adicionais dadas pelo professor pesquisador poderiam comprometer nos resultados da referida pesquisa. Por fim, orientamos os discentes a realizarem a avaliação a partir dos conhecimentos prévios, das relações intertextuais, das inferências que eles possuíam, das informações implícitas, explícitas e metaplícitas, nos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, entre outros.

Aproveitamos esse momento, tratando da elaboração de uma explicação simplificada, visto que tanto os alunos quanto os pais já sabiam dos objetivos pretendidos no projeto, quando leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (**Apêndice F**) que os próprios discentes receberam para colaborarem com a pesquisa. Para tanto, todos os pais e estudantes foram esclarecidos de qual seria a proposta do projeto a ser desenvolvido intitulado “Estratégias pedagógicas para estimular multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC”.

A avaliação Diagnóstica Inicial aconteceu durante o tempo de 2 (duas) aulas geminadas de 50 minutos cada, perfazendo uma carga horária de 100 (cem) minutos. A maioria da turma concluiu a avaliação no tempo estimado de aproximadamente entre 80 e 90 minutos de aulas. No início da aplicação, os estudantes apresentaram certa tensão na leitura das questões, embora, deixamos eles ficarem calmos em estado de concentração para a resolução da diagnose inicial.

A seguir, apresentamos, descrevemos e analisamos as vinte questões das Avaliações diagnósticas inicial e final, 10 (dez) questões para cada, adotadas no tópico I – Procedimentos de Leitura, considerando os descritores cujos resultados demonstraram índices insuficientes, inferiores a 70%, nesta pesquisa. Foram analisadas cinco questões para cada um dos descritores

D1 (questões de 01 a 05) e D4 (questões de 06 a 10), como representado nas Figuras 1a a 10a (Avaliação Diagnóstica Inicial) e 1b a 10b (Avaliação Diagnóstica Final), respectivamente. O foco está nas habilidades de leitura crítica e nas competências de análise textual requeridas, conforme o objetivo deste estudo.

Além disso, os descritores D5 e D12 apresentaram resultados adequados, com índices iguais ou superiores a 70%, o que, de acordo com o Guia de Interpretação dos Resultados SAEB⁴, corresponde a um nível de proficiência classificado entre intermediário e avançado. Esses dados indicam que os discentes demonstraram apreensão satisfatória das habilidades relacionadas a esses descritores, destacando avanços significativos em aspectos específicos de interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

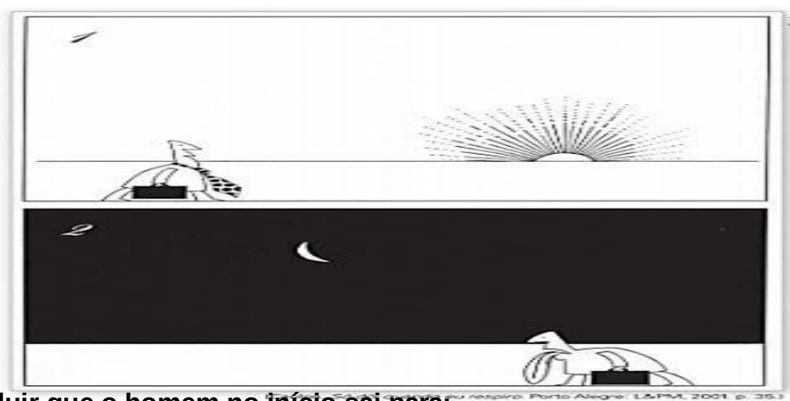
3.1.1 Descritor D1/ADI – Localizar informações explícitas em um texto

Figura 1a: Questão 01 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(Avaliação SAEB)

Leia o cartum abaixo para responder à questão abaixo:



É possível concluir que o homem no início sai para:

- (A) o cinema.
- (B) a praça.
- (C) as férias.
- ☒ (D) o trabalho

Fonte: Ouro (2019)

Ao observarmos a imagem do gênero textual discursivo, podemos ver que se trata de

⁴ Avaliação SAEB, disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>. Acesso em: 9 mar. de 2023.

um cartum, o qual utiliza elementos visuais com a finalidade de comunicar uma mensagem, com um poder de humor crítico ou de reflexão sobre temas relevantes para a sociedade. Nesse contexto multimodal, esperávamos dos discentes que observassem todos os detalhes, principalmente o homem, como elemento que se modifica nas duas cenas, bem como outros objetos que estão presentes em uma cena, e na outra, não.

Inicialmente, os alunos poderiam verificar, no cartum, o elemento sol, que na primeira cena significa o início de um dia, e o elemento lua, que na segunda cena, representa o final de um dia. Ou seja, o dia para este homem começou cedo e encerrou tarde, como podemos observar pela ilustração das cenas.

Ainda aguardávamos a observação dos discentes, sobre a gravata, objeto que aparece na primeira cena, mas não aparece na segunda, exibindo um sentido explícito sobre a ocupação desse indivíduo, possivelmente um emprego em que se exige vestimenta formal. O homem, na segunda cena, expõe a sua língua para fora demonstrando com isso o cansaço, reflexo de um trabalho muito sobrecarregado.

Podemos chegar à conclusão, então, que ao ver os elementos: o sol, a lua, a vestimenta do homem, especificamente sua gravata, e a sua língua, os alunos poderiam compreender assim que o homem, na primeira cena, saiu para seu trabalho e, na segunda cena, ele retorna mostrando um esgotamento físico, inferindo assim que este cartum traz uma crítica sobre a jornada de trabalho, com ênfase na carga excessiva que gera consequências para a saúde do trabalhador.

A alternativa que apresenta a resposta adequada é o item “D”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 11 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 33%; e a obtenção de 22 respostas inadequadas, ou seja, 67% de dificuldades e acabaram não acertando a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 2a**, apresentamos a questão 02 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 2a: Questão 02 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto
(CPERB). Leia o texto abaixo:



Fonte: <http://www.piadascurtas.net.br/pintura-a-domicilio> (último acesso em 18/11/2011)

Na placa, o autor se precipitou informando um anúncio óbvio. Onde:

- (A) pintura não se pode ser a (sic.) domicílio.
- (B) domicílio é apenas na casa do pintor.
- (C) se vai fazer a pintura já é a domicílio.
- (D) há erro, que pintura não é a domicílio.

Fonte: Outor (2019)

Ao observarmos a imagem, podemos ver que se trata de um gênero textual do campo publicitário, o qual se utiliza das linguagens verbal e não verbal, com determinadas técnicas que sejam eficazes para fins comerciais, com o propósito de persuadir um público para adquirir um produto, um serviço, uma ideia.

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem a construção da frase que está na imagem da placa, com a oferta de um determinado serviço. Na publicidade em questão, foi colocada a seguinte frase: PINTAMOS CASAS (sic.) A DOMICILIO, com o objetivo de atrair clientes que tenha interesse em serviços de pintura, provavelmente residencial. Porém, é importante destacar que não era necessário colocar a palavra “DOMICILIO”, haja vista que a empresa que oferece este atendimento precisa encaminhar seus trabalhadores (pintores) até o local para a prestação da atividade, ou seja, se vai fazer a pintura já é no domicílio.

Diante dessa imagem exposta na atividade, aguardávamos que os alunos verificassem que a frase apresentou redundância na informação, ao inserir o termo domicílio, pois é preciso ter clareza na mensagem, principalmente quando se trata de uma publicidade, que tem a

finalidade de mostrar uma comunicação para o público que tenha interesse no serviço, sendo objetiva, persuasiva e eficaz para uma melhor compreensão e interpretação.

A alternativa adequada é o item “C”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 6 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 18%; e a obtenção de 27 respostas inadequadas, ou seja, 82% de dificuldades e acabaram não acertando a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 3a**, apresentamos a questão 03 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 3a: Questão 03 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(Projeto con(seguir)-DC). Leia o texto e responda:



- No Natal, sou o centro das atenções.
Quem sou eu?

(Enviado por Gabriel Sousa - 26.12.2011-<http://oglobo.globo.com/rio/ancelmo/>)

Após analisar a charge, é possível imaginar que, no Natal, o que parece ser mais importante é:

- (A) visitar os amigos.
- (B) ajudar o próximo.
- (C) dar e receber presentes.
- (D) fazer confraternização com os amigos.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos a imagem, podemos ver que se trata do gênero textual discursivo charge, o qual se utiliza das linguagens verbal e não verbal, com ilustrações e comentário humorístico, crítico, satírico a respeito de determinados temas, tais como sociais, culturais, políticos.

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem todos os elementos na imagem, como o Papai Noel, o Menino Jesus e a frase “No Natal, sou o centro das atenções. Quem sou eu?”, e, por meio de seu repertório cultural de conhecimento, realizassem uma

conexão de informações sobre o que era necessário para compreender o propósito da mensagem. Percebemos que estes elementos representados fazem parte do período natalino, o personagem Papai Noel, que é a figura que mais nos lembra este período, principalmente pelos presentes (bens materiais), e, o Menino Jesus, figura religiosa que traz a mensagem da importância de sermos presentes e sempre amar o próximo como a nós mesmos.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos verificassem a questão solicitada em conjunto com a ilustração que remete a este período, notando que a imagem do Papai Noel está maior que a imagem do menino Jesus, e, “o que parece ser mais importante”, neste caso em referência é em dar e receber presentes. À vista disso, a alternativa adequada é o item “C”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 5 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 15%; e a obtenção de 28 respostas inadequadas, ou seja, 85% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 4a**, apresentamos a questão 04 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 4a: Questão 04 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto (PAEBES). Leia o texto abaixo:



Copyright(C) 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda.

Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>. Acesso em: 26 maio 2010.

(continuação da **figura 4a** na página seguinte)

Copyright(C) 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda.
Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>. Acesso em: 26 maio 2010.

No último quadrinho desse texto, o menino fica:

- (A) impaciente.
- (B)] indignado.
- (C) preocupado.
- (D) receoso.

Fonte: Ouro (2019)

Ao observarmos a imagem, podemos ver que se trata do gênero textual discursivo História em Quadrinhos, o qual combina a arte visual (desenhos) com diálogos em balões de texto, criando uma narrativa textual e visual que pode ser tanto humorística quanto educativa, geralmente voltada para um público infantil. Nesse caso, trata-se das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, com a presença de alguns personagens e seus animais de estimação. A respeito desse gênero textual, é considerado, segundo estudos linguísticos, como sendo: “um gênero textual predominantemente narrativo e misto, por contar histórias e abarcar textos verbais e, principalmente, não verbais”, conforme afirma Marcuschi (2006, p. 28).

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem a construção da História em Quadrinhos ou HQ, analisando, assim, as imagens e a narrativa. Como podemos verificar, o personagem Cebolinha diz ao seu cachorro Floquinho, que é hora de tomar banho e aparentemente o animal deve gostar; já o personagem Franjinha ao dizer para seu cachorro Bilu, que ele vai tomar banho, nota-se pela expressão do animal que ele tem medo. Já o personagem Titi, ao sugerir para seu cachorro Ringo que ele vai tomar banho, é notório que o animal faz o que o seu dono manda; e, por fim, o personagem Cascão com o porquinho, apresenta uma expressão de indignação com os demais colegas por darem banho em seus animais.

Nessa ótica da multimodalidade, aguardávamos que os alunos observassem como o menino no último quadrinho ficou, no caso o personagem Cascão, pois ao efetuarmos essa leitura, percebemos que se trata de um diálogo em que os personagens se preparam para dar banho em seus animais de estimação e o último personagem não demonstra gostar desta ação, o banho. E pela expressão na ilustração apresentada e por sua fala, constatamos que ele ficou indignado.

Destarte, a alternativa adequada é o item “B”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 9 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 27%; e a obtenção de 24 respostas inadequadas, ou seja, 73% de dificuldades e acabaram não acertando a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 5a**, apresentamos a questão 05 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 5a: Questão 05 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(SADEAM). Leia o texto abaixo:

Um Remédio Chamado Carinho



Você sabia que a desnutrição, às vezes, não é causada apenas pela má alimentação? Falta de carinho também pode dificultar o desenvolvimento de uma criança.

Hoje, 1% a 5% das crianças brasileiras sofrem de desnutrição.

Para tentar amenizar o problema, um hospital de São Paulo, o Pérola Byington, está ensinando as mães de crianças com desnutrição a cantar para seus filhos e até brincar de roda. O “tratamento” está dando certo, ou seja, algumas doses extras de carinho não fazem mal a ninguém.

Um remédio chamado carinho. ZÁ, Coral Ed. n. 30, 1999.

Para diminuir o problema da desnutrição, um Hospital de São Paulo está:

- (A) compensando a falta de comida com remédios.
- (B) dando às crianças doses extras de alimentação.
- (C) ensinando as mães a cantar e a brincar com os filhos.
- (D) oferecendo música e recreação para as crianças.

Fonte: Ouro (2019)

Ao observarmos essa questão 5, verificamos que se trata de um texto de divulgação científica, pois é um tipo de texto expositivo e argumentativo com formato mais elaborado e com a finalidade de popularizar a ciência, ou seja, propagar o conhecimento científico, produzidos por meio de pesquisas, bases teóricas e resultados investigativos sobre determinados temas, conforme podemos ver no título: “Um remédio chamado carinho” traz uma mensagem positiva e ao fazermos a leitura da imagem acima do texto, observamos a presença do filho abraçado ao pai, com uma demonstração de carinho.

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem a construção da questão, analisando assim todos os itens aqui presentes, desde a linguagem não verbal e a linguagem verbal, com a ilustração do carinho do filho ao abraçar o pai, bem como com a leitura do texto, para uma melhor compreensão.

A mensagem traz a importância da mãe estar presente na vida do seu filho, participando não apenas das obrigações, mas brincando com ele em seu dia a dia, pois, segundo um estudo realizado, em que o texto apresenta, foi constatado que a desnutrição não é apenas pela falta de alimentos, mas sim, em virtude da ausência de outros fatores, como a falta de carinho. Ações que devem ser presentes diariamente a partir da interação com brincadeiras entre os pais e filhos, como cantar, dentre outras atividades.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos verificassem todo este contexto, em que é fundamental que os filhos tenham de seus pais tudo que precisem para o seu desenvolvimento e crescimento, pois ao interagir com elas, a partir de brincadeiras, a criança produz uma série de hormônios que dará a sensação de bem estar, gerando células saudáveis em seu corpo e resultando em um bom estado emocional com mais saúde e vitalidade física. Assim, concluímos que para diminuir o problema da desnutrição, neste Hospital de São Paulo foi orientado que as mães cantem e brinquem com os filhos.

Portanto, a alternativa correta é o item “C”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 17 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 52%; e a obtenção de 16 respostas inadequadas, ou seja, 48% de dificuldades e acabaram não acertando a alternativa correta da referida questão.

3.1.2 Descritor D4/ADI – Inferir uma informação implícita em um texto

Na próxima **figura 6a**, apresentamos a questão 06 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 6a: Questão 06 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Leia o texto abaixo para responder à questão abaixo:



(continuação da **figura 6a** na página seguinte)

Fonte: <http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=>

O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele:

- (A) trabalha demais todos os dias.
- (B) não gosta muito de dormir.
- (C) não gosta de trabalhar.
- (D) cumpre sempre o que promete.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos a imagem do gênero textual discursivo, podemos ver que se trata de uma tirinha que serve como uma ferramenta multifuncional com a combinação de imagem e texto, com a finalidade de provocar reflexão, criticar, divertir, educar e comunicar de forma impactante. Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem toda a ilustração, identificando a presença dos personagens, do local em que se encontram, bem como efetuassem a leitura do texto nos balões para realizar a interpretação da narrativa.

Essa questão nos leva a deduzir que, para identificar a informação implícita do texto, os alunos precisavam da ativação de seus conhecimentos prévios e observar que a esposa Helga dialoga com seu marido Hagar, questionando o que ele estaria fazendo ainda deitado na cama, pois ele teria prometido realizar variadas atividades fora de casa. Por isso, era preciso que os alunos compreendessem a expressão "rezando por uma chuva", resposta dita pelo personagem, que indica, na realidade, que Hagar estava com preguiça de levantar, conforme vemos por meio da cena dele deitado ainda com o cobertor, ou seja, ele não queria ir realizar nada do que prometeu e, ao pedir a chuva era para ele continuar dentro de casa, sem fazer nada, portanto, ele não gosta de trabalhar.

O número de acertos nessa questão foi de 18 respostas adequadas, ou seja, os alunos obtiveram um percentual de 55% em relação ao número de respostas inadequadas que foi de 15 inadequações; perfazendo um percentual de 45% de respostas inadequadas. Portanto, podemos concluir que a resposta do marido revela que ele (C) não gosta de trabalhar. A alternativa correta seria a "C".

Na próxima **figura 7a**, apresentamos a questão 07 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D4 do SAEB:

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(AvaliaBH). Leia o texto abaixo:

Pasta de atum



Ingredientes:

- 1 lata de atum
- 1 vidro pequeno de
maionese 1 pote de
iogurte natural
- 1 limão

Preparo: 10 minutos.

Conservar na geladeira.

Rendimento: 6 pessoas.

1º passo:

Peça para um adulto abrir a lata de atum e escorrer bem o líquido. Despeje o atum em um pirex fundo, juntando a maionese e o iogurte. Por fim, pingue 3 ou 4 gotas de limão e amasse bem com um garfo. Quando ficar cremoso, a pasta está pronta!

2º passo:

Você pode inventar vários sanduíches com a pasta. Uma sugestão é pegar um pimentão e pedir para seu ajudante cortar e tirar as sementes. Com uma tesoura sem ponta, recorte estrelinhas ou a letra do seu nome. Passe a pasta em fatias de pão e decore com os enfeites de pimentão.

Disponível em:
http://criancas.uol.com.br/album/pastadeatum_passoapasso_album.jhtm. Acesso em 10/10/08.

Pela leitura do texto e em comparação com a imagem, é correto dizer que o menino:

- (A) está começando o 1º passo.
- (B) está terminando o 1º passo.
- (C) preparou os sanduíches para os colegas.
- (D) vai selecionar os ingredientes.

Fonte: Ouro (2019)

Ao observarmos a questão, podemos ver que se trata do gênero textual discursivo

receita culinária, cuja finalidade é: instruir o leitor sobre como preparar determinada bebida ou comida. Sua estrutura tem uma forma direta e objetiva, com informações detalhadas com o título, ingredientes e a forma de preparo com o passo a passo.

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem detalhadamente na imagem, o personagem e os ingredientes, bem como a descrição da receita. Essa questão nos leva a deduzir que para identificar a resposta, é preciso ver especificamente os itens que estão sobre a mesa e como eles estão dispostos.

É perceptível que a lata de atum está aberta e seu conteúdo se encontra já na vasilha, e os demais itens, juntos. Dessa forma, era preciso que os alunos compreendessem a ilustração a partir da leitura, e assim eles poderiam inferir que o personagem estava concluindo o primeiro passo da receita.

A alternativa correta é o item “B”. Nessa questão, os alunos obtiveram 19 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 58%; e a obtenção de 14 respostas inadequadas, ou seja, 42% de dificuldades e acabaram não acertando a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 8a**, apresentamos a questão 08 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 8a: Questão 08 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Leia a história em quadrinhos e responda:



- (A) ele é o único morador do lugar.
- (B) as pessoas esgotaram o ecossistema do planeta.
- (C) os habitantes do planeta fugiram com receio de os dois vulcões entrarem em erupção.
- (D) os súditos do rei e ele próprio estão à beira da extinção pelo fato de não se alimentarem adequadamente.

Fonte: Ouro (2019)

Ao observarmos a questão 08, podemos ver que se trata do gênero textual discursivo

tirinha, que tem a finalidade de combinar imagem e texto para provocar reflexões sociais e pessoais. Sua estrutura se caracteriza com a presença de elementos textuais e visuais, em quadros, com a criação de uma narrativa.

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem detalhadamente na imagem, o personagem, o cenário e sua fala nos quadros. Essa questão nos leva a deduzir que para identificar a resposta, é preciso ver especificamente todos os elementos presentes no cenário, uma vez que o personagem dialoga com o leitor e faz referência a um ‘nós’, 1ª pessoa do plural. No primeiro momento, ele se apresenta, depois faz um questionamento: "Já ouviram falar da Molúngula?". No segundo momento, ele mesmo responde o que perguntou, definindo o planeta e como se alimenta. E no terceiro momento, ele continua a falar/responder a ele mesmo.

É perceptível que o personagem Klung, o Rei dos Molungos está sozinho nos três quadros, bem como no planeta Molúngula. Desta forma, era preciso que os alunos compreendessem a ilustração, analisando por meio da narrativa e dos elementos presentes na imagem que o personagem é o único morador do lugar.

A alternativa correta é o item “A”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 18 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 55%; e a obtenção de 15 respostas inadequadas, ou seja, 45% de dificuldades e acabaram não acertando a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 9a**, apresentamos a questão 09 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 9a: Questão 09 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Leia o texto a seguir e responda:

PAINEL DO LEITOR

O "**Painel do Leitor**" recebe colaborações por *e-mail* (leitor@uol.com.br), fax (0/xx/11/3223-1644) e correio, (al. Barão de Limeira, 425, 4º andar, São Paulo-SP, CEP 01202-900). As mensagens devem ser concisas e conter nome completo, endereço e telefone. A **Folha** se reserva o direito de publicar trechos.

(continuação da **figura 9a** na página seguinte)

"Pichação"

"Brilhante a ideia da Bienal, que presta um grande serviço à cidade, ao convidar os pichadores da Bienal anterior a participarem da próxima, neste ano. Assim eles vão poder dar asas à sua imaginação e botar para fora o seu talento e a sua criatividade, com liberdade de fazer sua arte.

Meu único receio é que, livres e com plena liberdade para rabiscar, eles não consigam fazer alguma coisa aproveitável e façam porcaria - como alguns que de vez em quando emporcalham o prédio onde moro e sou síndico.

Um dia, com o zelador, peguei dois desses pichadores e, como eles nos ofenderam e só faltaram nos bater, chamamos a polícia. Um deles, maior de idade, já tinha um monte de passagens por furtos em prédios de apartamento e chegou a confessar que *'entro pra pichar, levanto os caminho e mando os mano depois'*.

É uma pena, porque essa é uma realidade para a qual não podemos fazer vista grossa."

HUMBERTO MENDES (São Paulo, SP)

Fonte: **Folha de S. Paulo**. Opinião. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2004201010.htm>. Acesso em: abr.2010. Com cortes. Adapt.

Conforme as informações expostas no texto, pode-se dizer que Humberto Mendes chamou a polícia porque:

- (A) dois pichadores o ofenderam e também só faltaram bater nele.
- (B) alguns pichadores emporcalham o prédio onde ele mora e é síndico.
- (C) a Bienal convidou os pichadores da Bienal anterior para participarem do próximo evento.
- (D) um pichador chegou a confessar que *'entro pra pichar, levanto os caminho e mando os mano depois'*.

Fonte: Ouro (2019)

Ao observarmos essa questão 09, podemos ver que se trata do gênero textual discursivo carta de opinião, a qual utiliza um espaço para escrita de variados temas, permitindo a participação e contribuição para um debate democrático sobre questões relevantes.

Nesse contexto, esperávamos dos discentes que observassem todos os elementos contidos no texto, como seu título, conteúdo, o contexto, a intenção do autor e os elementos textuais presentes. O texto "Pichação" nos leva a deduzir que para identificar a resposta, é preciso ver o motivo pelo qual Humberto Mendes chamou a polícia. Mas para chegar a esta resposta, é preciso fazer mais de uma leitura, pausadamente e averiguar o sentido de cada frase e todos os aspectos que sejam relevantes para uma melhor interpretação.

É perceptível que Humberto Mendes elogia a iniciativa da Bienal de Arte de incluir pichadores, mas expressa suas preocupações sobre os resultados dessa liberdade artística. E, em seguida, ele compartilha uma experiência pessoal negativa com pichadores, destacando o conflito entre a pichação e o uso como meio para atividades criminosas. E, por fim, ele alerta para a necessidade de não ignorar os problemas sociais associados à pichação.

Dessa forma, era preciso que os alunos compreendessem a partir do seu repertório cultural, o sentido da pichação e o quanto algumas pessoas terminam utilizando-se desta arte para fazer variadas ações, sejam positivas ou negativas. E, neste caso, Humberto destaca no terceiro parágrafo que ele chamou a polícia em razão da ofensa e uma agressão que estaria prestes a iniciar.

A alternativa correta é o item “A”. Nessa questão, os alunos obtiveram apenas 18 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 55%; e a obtenção de 15 respostas inadequadas, ou seja, 45% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 10a**, apresentamos a questão 10 da Avaliação Diagnóstica Inicial referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 10a: Questão 10 da Avaliação Diagnóstica Inicial - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(SAVEAL). Leia o texto e responda:

De frente aos espelhos – identidade

Cabelos molhados,
sol encharcado,
pele salgada,
areia nos pés.

Mergulho na água
azul deste céu.
Sou peixe de ar.
Sou ave de mar.

O corpo sem peso
é nuvem à-toa.
O tempo inexistente.
A vida é uma boa!

Mergulho em mim mesmo,
silêncio profundo.
Sou eu e sou Deus
de passagem no mundo,
nadando sem rumo.

(TELLES, Carlos Queiroz. *Grilos e paixões*).

No poema, os sentimentos expressos são de:

- (A) angústia.
- (B) liberdade.**
- (C) medo.
- (D) tristeza.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos a questão 10, podemos ver que se trata do gênero textual discursivo poema, que tem por objetivo expressar emoções, sentimentos e ideias de forma estética e artística, segundo assegura Sant’Anna (1975, p. 36): “A poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento e precisa ser cultivada.” Mesmo sabendo da importância da poesia na vida dos seres humanos como mostra acima Sant’Anna, muitas escolas esqueceram-

na, principalmente no ensino fundamental e médio’, dando mais espaços, entre aspas, para coisas mais importantes e mais sérias, como também para textos em prosa, privando os alunos dessa “experiência inigualável”, conforme caracteriza Frantz (1998, p. 80) ao utilizar recursos poéticos, como ritmo, rima, musicalidade, entonação de voz, figuras de linguagem, entre outros.

Nesse contexto, esperávamos que os discentes realizassem a leitura do poema intitulado “De frente aos espelhos – identidade”, de Carlos Queiroz Telles, mais de uma vez, para que identificassem os elementos presentes, o sentimento expresso e a interpretação das rimas. Assim, verificariam que o eu lírico se funde com a natureza, explorando seu eu interior e celebra a liberdade e a beleza da vida. Como podemos destacar com os versos, "o tempo inexistente", "sou peixe de ar" e "nadando sem rumo", os quais remetem a um sentimento de independência, permissão ou libertação.

Para tanto, era preciso que os alunos compreendessem a descrição deste sentimento, e, com seu repertório cultural de informações e sentimentos, conectando-se estas rimas ao sentimento de liberdade, o que foi expresso em todo contexto do poema de forma explícita.

A alternativa correta é o item “B”. Nessa questão, os alunos obtiveram 18 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 55%; e a obtenção de 15 respostas inadequadas, ou seja, 45% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

3.1.3 Análise da ADI relativas aos descritores D1 e D4

Por meio da aplicação da Avaliação Diagnóstica Inicial, verificamos que os discentes apresentaram maior dificuldade no domínio das habilidades relacionadas ao Tópico I - Procedimentos de Leitura, no que diz respeito aos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto, conforme podemos comprovar na **tabela 1**:

Tabela 1: Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial

Descritor	Avaliação Diagnóstica Inicial			
	Respostas adequadas		Respostas inadequadas	
D1	48	29%	117	71%
D4	78	47%	87	53%
D5	130	79%	35	21%
D12	118	72%	47	28%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

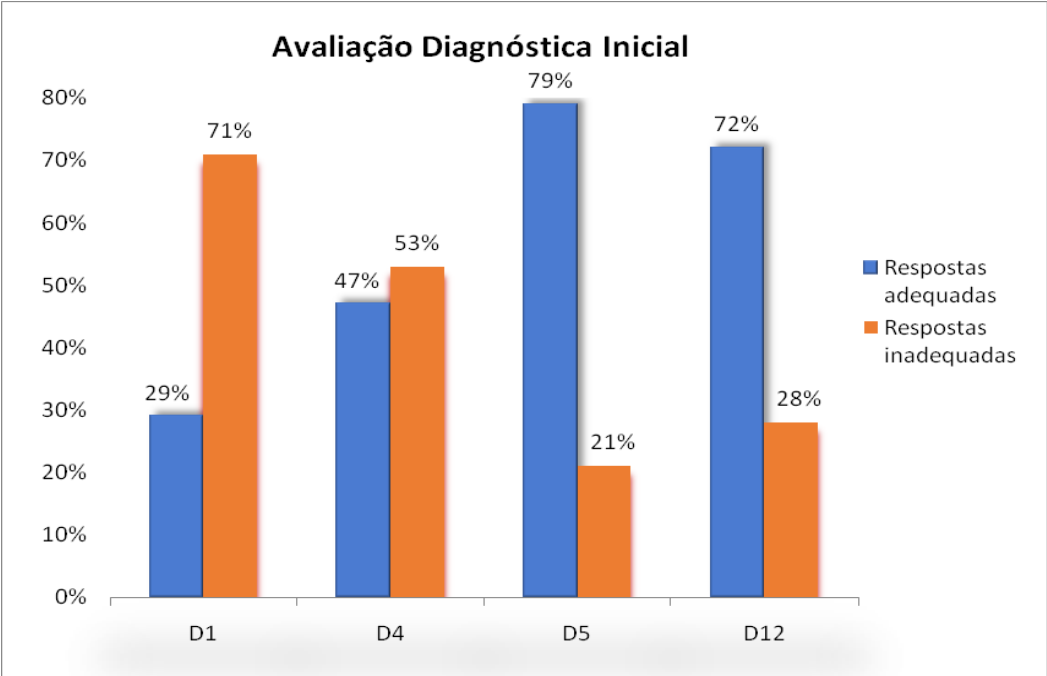
Na tabela 1, podemos verificar os percentuais de respostas adequadas e respostas inadequadas dos descritores trabalhados na referida avaliação. Diante desse resultado, constatamos a realidade da capacidade de identificar informações explícitas e implícitas em textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros [textuais/discursivos digitais], visando ao estímulo dos multiletramentos, do letramento crítico e à eficácia das práticas de ensino propostas no objetivo geral no que diz respeito aos descritores tomados para análises. O descritor D1 apresentou percentual de 29%; número de respostas adequadas inferior à quantidade de respostas inadequadas que, nesse caso, foi de 71%. Já o descritor D4, obteve um percentual de 47% de respostas adequadas e 53% de respostas inadequadas.

Esse resultado foi muito preocupante para nós, uma vez que precisamos realizar um trabalho maior com atividades direcionadas para os Círculos de leitura, por meio de Procedimentos de Leitura, no que diz respeito aos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto, tentando amenizar, solucionar os problemas inferiores a 70%, como os níveis de processamento de sentidos – níveis implícitos, explícitos e metaplicitos, de acordo com Colaço (1998) para contribuir com o letramento crítico em específico, e com os multiletramentos em geral dos estudantes, bem como no estímulo do desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual dos tópicos I e II e de seus respectivos descritores.

Quanto aos descritores D5 e D12, podemos verificar que estes atingiram uma margem de respostas adequadas que consideramos alta. O descritor D5 obteve um percentual de 79% de respostas adequadas e de 21% de respostas inadequadas. O descritor D12 apresentou um percentual de 72% de respostas adequadas e 28% de respostas inadequadas, sendo classificados como altos.

Com o intuito de oferecer diversos instrumentos para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual para os resultados dos dados, apresentamos esses dados coletados na pesquisa por meio do gênero textual gráfico. Interpretamos que, nele, há uma disposição dos percentuais de respostas adequadas e respostas inadequadas que possam contribuir para com futuras leituras que poderão ser feitas nas análises dos dados obtidas nesta pesquisa, conforme podemos verificar no **gráfico 1** a seguir:

Gráfico 1: Resultados da Avaliação Diagnóstica Inicial



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Como podemos observar, nos descritores D1 e D4, vimos que os discentes não obtiveram muito sucesso. É evidente que este resultado ratifica nossa hipótese de que há uma redução no déficit de multiletramentos em geral dos alunos, especificamente no ensino de Procedimentos de Leitura (tópico I), no que diz respeito aos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. Entretanto, em relação aos descritores D5 e D12 do tópico II, temos percentuais de respostas adequadas altas, ou seja, os resultados foram superiores a 70%.

Vale salientar que os números apresentados no **gráfico 1** são os resultados gerais, mas podemos ainda representar os valores que os discentes obtiveram em cada questão dos descritores em que eles apresentaram resultados inferiores a 70%. Assim, vejamos na **tabela 2**, primeiro, os resultados por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial para o D1:

Tabela 2: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial para o D1

Questão	D1			
	Avaliação Diagnóstica Inicial			
	Respostas adequadas		Respostas inadequadas	
Q1	11	33%	22	67%
Q2	6	18%	27	82%
Q3	5	15%	28	85%
Q4	9	27%	24	73%
Q5	17	52%	16	48%
Total	48	29%	117	71%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Vale ressaltar que as questões que constituíram a Avaliação Diagnóstica Inicial estão disponíveis no (**Apêndice B**). Nele, é perceptível que trabalhamos com vários gêneros textuais/discursivos digitais que foram utilizados, tanto nos Procedimentos de Leitura - tópico I, no que diz respeito aos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto quanto no tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto, com base nos descritores D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); e D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, conforme supracitado.

Vejamos, agora na **tabela 3**, os resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial para o D4:

Tabela 3: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial para o D4

Questão	D4			
	Avaliação Diagnóstica Inicial			
	Respostas adequadas		Respostas inadequadas	
Q6	18	55%	15	45%
Q7	19	58%	14	42%
Q8	10	30%	23	70%
Q9	18	55%	15	45%
Q10	13	29%	20	61%
Total	78	47%	87	53%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com base nesses dados, apresentamos aos alunos os resultados e mostramos os percentuais de adequações e inadequações obtidos em cada questão. Por conseguinte, deixamos os alunos cientes da importância deste Plano de intervenção pedagógica com Círculos de leitura, de Cosson (2021), formulado com o objetivo de desenvolver as competências de leitura crítica e análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas, implícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Quando os discentes tomaram ciência dos resultados, ficaram desanimados, mas nós os incentivamos para que continuassem lendo, escrevendo, interpretando textos, atribuindo-lhes sentidos e significados aos gêneros textuais/discursivos digitais, conforme as interpretações cabíveis que os autores dos textos esperam de nós, como leitores, produtores e possíveis analistas dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam na sociedade contemporânea, globalizada, hipertextual, multissemiótica, multimodal.

Por fim, chamamos a atenção dos alunos, principalmente nos resultados do tópico I – Procedimentos de Leitura, com os descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

No próximo tópico, apresentamos o resultado da proposta de intervenção: discussões sobre ensino de oralidade, de leitura e de análise linguística/semiótica.

3.2 Resultado da proposta de intervenção: discussões sobre ensino de oralidade, de leitura e de análise linguística/semiótica

Avaliamos que a proposta de intervenção pedagógica contribuiu para dinamizar as práticas de ensino nos aspectos de: i) estruturação metodológica por meio dos Círculos de leitura; ii) integração com a DIPAC; iii) abordagem multimodal; iv) desenvolvimento progressivo das habilidades; e v) estímulo ao protagonismo do aluno.

3.2.1 Os Círculos de leitura como estratégia para o estímulo ao desenvolvimento do Letramento Crítico

A proposta de intervenção pedagógica baseada nos Círculos de leitura apresentou uma estruturação metodológica eficaz para o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e competências de análise textual. Esta abordagem, organizada em três etapas fundamentais - modelagem, prática e avaliação - permite uma progressão sistemática no processo de ensino-aprendizagem.

Na fase inicial de modelagem, o professor assume papel central na demonstração das estratégias de leitura. As atividades incluem apresentação de textos multimodais com análise guiada das informações explícitas; demonstração das estratégias para identificação de elementos implícitos; exemplificação da análise de diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Durante a etapa de prática, os alunos trabalham em grupos pequenos (3 a 5 integrantes), permitindo maior interação e troca de conhecimentos. As atividades desenvolvidas incluem leitura compartilhada de textos com identificação coletiva de informações explícitas; discussões em grupo sobre inferências e interpretações possíveis; análise colaborativa de elementos multimodais em textos digitais.

A avaliação ocorreu de forma contínua e sistemática, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades. Foram realizadas atividades de verificação da compreensão das informações explícitas e implícitas; análises da capacidade de interpretação de diferentes gêneros textuais/discursivos digitais; e avaliações da evolução na compreensão de

textos multimodais.

O estabelecimento de um cronograma sistemático garantiu a continuidade do processo, com encontros semanais regulares para discussão dos textos; progressão gradual na complexidade das atividades; e momentos específicos para reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Tal estruturação metodológica mostrou-se eficaz no estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, especialmente considerando os resultados iniciais que apontavam dificuldades significativas na identificação de informações explícitas (29% de respostas adequadas) e na realização de inferências (47% de adequações).

3.2.2 A DIPAC como abordagem inovadora para o estímulo ao desenvolvimento do letramento crítico

A integração da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) na proposta de intervenção pedagógica representa uma abordagem inovadora para o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e análise textual. Esta abordagem, fundamentada no sociointeracionismo, permite uma adaptação precisa às necessidades específicas dos alunos identificadas no diagnóstico inicial.

O diagnóstico inicial revelou dificuldades significativas que orientaram as adaptações pedagógicas, tais como o desenvolvimento de atividades específicas para melhorar a identificação de informações explícitas, considerando o baixo índice de acertos (29%) no descritor D1; a criação de exercícios focados no desenvolvimento de inferências, visando a superar os resultados insatisfatórios (47%) no descritor D4; o aproveitamento das habilidades já desenvolvidas em interpretação de material gráfico (79% de acertos no D5) e o descritor D12, perfazendo um percentual de 72% no que diz respeito à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros.

O foco na mediação das interações em ambientes de aprendizagem se materializa por meio de atividades colaborativas em ambiente digital para análise de textos multimodais; discussões mediadas sobre diferentes gêneros textuais/discursivos digitais e práticas de leitura compartilhada com *feedback* imediato.

A fundamentação sociointeracionista subjacente ao design pedagógico da DIPAC se reflete em estratégias como construção coletiva de sentidos por meio de discussões mediadas; atividades que promovem a interação entre conhecimentos prévios e novos aprendizados; práticas que valorizam o contexto social e cultural dos estudantes.

A proposta de intervenção incluiu atividades específicas como análise colaborativa de *memes* e charges digitais para identificação de informações explícitas e implícitas; fóruns de discussão *online* sobre textos multimodais; produção coletiva de interpretações de textos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Esta abordagem integrada tem demonstrado potencial significativo para o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de letramento crítico, especialmente quando consideramos a necessidade de preparar os estudantes para a compreensão textual em ambientes digitais de aprendizagem.

3.2.3 Desenvolvimento progressivo das habilidades

A proposta destaca o desenvolvimento progressivo das habilidades dos alunos, com atenção especial à identificação de informações explícitas (D1 - 29% de respostas adequadas), à melhoria da capacidade de inferência (D4 - 47% de respostas adequadas) e ao fortalecimento de habilidades já desenvolvidas, tais como a interpretação com apoio de material gráfico diverso (D5) e a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (D12). Nesse contexto, as atividades planejadas foram direcionadas para abordar lacunas específicas e consolidar avanços observados nas avaliações diagnósticas iniciais.

O uso de Círculos de leitura, que promovem um ambiente colaborativo e reflexivo, permitiu que os alunos fossem incentivados a interagir com textos multimodais, como por exemplo, em uma atividade voltada ao descritor D1, os estudantes analisaram notícias jornalísticas com foco na localização de informações explícitas, marcando trechos relevantes e discutindo seu significado. Já para o descritor D4, foram trabalhadas atividades que envolvem a interpretação de textos literários curtos, incentivando os alunos a inferir sentimentos e intenções das personagens com base em elementos contextuais.

3.2.4 Estímulo ao protagonismo do aluno

A proposta de intervenção enfatizou o estímulo ao protagonismo dos alunos, promovendo sua participação ativa nas discussões e na construção do conhecimento. Para alcançar esse objetivo, diversas estratégias foram implementadas por intermédio dos Círculos de leitura. Essas atividades incentivaram os alunos a compartilhar interpretações, levantar hipóteses e argumentar com base nos textos lidos.

Por exemplo, ao trabalhar com gêneros textuais/discursivos, tais como crônicas e reportagens, os estudantes analisam as intenções do autor e refletem sobre a relação entre texto e contexto. Essa abordagem estimula a reflexão crítica e amplia a compreensão das múltiplas camadas de significado.

O incentivo à reflexão crítica sobre os textos foi continuamente trabalhado por meio de discussões orientadas e metodologias ativas, a exemplo da sala de aula invertida. Nesse modelo, os alunos acessam previamente materiais teóricos em formatos digitais, tais como vídeos e *podcasts*, e utilizam o tempo de aula para debates e análise aprofundada dos textos. Essa dinâmica valoriza o protagonismo estudantil e estimula a interação colaborativa.

Outro exemplo de atividade utilizada com a finalidade de dar protagonismo aos alunos foi o uso de mapas conceituais para analisar textos argumentativos. Os alunos organizaram as principais ideias e identificaram relações entre argumentos, exercitando a capacidade de inferência e a avaliação crítica. Essa estratégia contribuiu para o fortalecimento da autonomia, ao proporcionar ferramentas para que os estudantes interpretassem e relacionassem informações de maneira independente.

3.2.5 Abordagem multimodal

A proposta de intervenção pedagógica descrita no capítulo 2, fundamentada em abordagens, tais como os multiletramentos e o letramento crítico, integra tecnologias digitais e metodologias ativas, tendo como base a DIPAC. Essa perspectiva contribuiu para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos e linguagens.

Uma das estratégias centrais da intervenção é o uso de Círculos de leitura, que promovem um ambiente colaborativo e reflexivo, aproveitando a facilidade demonstrada pelos alunos com textos que combinam diferentes linguagens (79% de respostas adequadas no D5). Por meio dessas atividades, os alunos foram incentivados a interagir com textos multimodais, a exemplos de vídeos, infográficos, *memes* e hipertextos, possibilitando o estímulo ao desenvolvimento de competências fundamentais, como a identificação de informações explícitas, implícitas e metaplícitas, além da compreensão do impacto e da função de diferentes gêneros textuais/discursivos. Por exemplo, ao analisar uma propaganda digital, os alunos são estimulados a reconhecer elementos visuais e textuais que manipulam o leitor, promovendo uma leitura crítica e consciente.

Outro aspecto relevante é a integração de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Essas ferramentas ampliam as possibilidades pedagógicas, permitindo que os alunos explorem a interatividade e a multimodalidade dos textos.

Uma atividade exemplificada no plano de intervenção é a criação de narrativas digitais, em que os estudantes utilizam plataformas como Canva ou *Storyboard That* para produzir histórias que combinam texto, imagem e áudio. Essa prática estimula o desenvolvimento de habilidades técnicas, a criatividade e a expressão pessoal.

A proposta também aborda a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionalistas, muitas vezes centradas no professor. Nesse sentido, as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a rotação por estações, destacam-se por dar protagonismo ao estudante. Na sala de aula invertida, por exemplo, os alunos têm acesso prévio a conteúdos por meio de vídeos e textos digitais, o que permite que o tempo em sala seja utilizado para discussões e atividades mais aprofundadas. Essa dinâmica estimula a autonomia e o engajamento dos alunos, promovendo uma compreensão mais significativa dos conteúdos.

Outro exemplo prático é o uso de hipertextos para explorar gêneros textuais/discursivos digitais. Por meio de *links* interativos, os alunos navegam por textos relacionados, desenvolvendo habilidades de seleção e organização de informações. Essa atividade auxilia na compreensão de como a estrutura de um texto digital pode influenciar sua interpretação, além de promover uma leitura crítica ao questionar a confiabilidade das fontes.

Entendemos que a intervenção pedagógica utilizada na tese evidenciou como as estratégias baseadas em multiletramentos e tecnologias digitais podem dinamizar o ensino de Língua Portuguesa. As atividades propostas estimularam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de competências de análise textual, promovendo uma formação cidadã e crítica, preparando os estudantes para os desafios da contemporaneidade.

3.2.5.1 *Os Círculos de leitura, a Pedagogia Pós-Método e a DIPAC*

A proposta de intervenção pedagógica, estruturada por meio dos Círculos de leitura e mediada pela DIPAC na perspectiva da Pedagogia Pós-Método, que valoriza a reflexão crítica e a adaptação pedagógica às necessidades específicas dos alunos, articula-se diretamente com o objetivo geral da tese ao dinamizar o ensino de Língua Portuguesa com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual.

Os Círculos de leitura, compostos por módulos correspondentes aos momentos da DIPAC, possibilitaram uma mediação pedagógica interativa e participativa. Cada módulo dos Círculos de Leitura alinha-se com os momentos da DIPAC, evidenciando uma progressão pedagógica coerente e integrada.

Módulo 1 – Sala de Aula Invertida: teve como objetivo simular a autonomia e o

protagonismo que o discente motivado teria naturalmente. Tal autonomia foi estimulada por meio de leituras individuais e da realização de anotações sobre características dos gêneros textuais/discursivos abordados, tais como *memes* e charges. Essa etapa promoveu a identificação de informações explícitas, essenciais para uma base consistente de interpretação. Os Módulos 2 e 3, organizados em estações de trabalho colaborativo baseado na metodologia ativa rotação por estações, incentivaram a troca de ideias e a construção coletiva de sentidos.

Módulo 2 – Rotação por Estações (GT): Aqui, os alunos trabalharam em grupos com textos diversos, compartilhando suas compreensões. A troca de interpretações estimulou a inferência de informações implícitas e a construção coletiva de sentidos, que são características fundamentais para a leitura crítica.

Módulo 3 – Rotação por Estações (GD): A partir do aprofundamento nas discussões, os grupos exploraram o nível metaplícito de construção de sentidos, identificando aspectos mais sutis ou transversais dos textos. A elaboração de apresentações detalhadas reforçou a capacidade argumentativa e analítica dos alunos.

Módulo 4 – Roda de Diálogo (RD): Esse momento encerra o ciclo com uma exposição dialogada conduzida pelo professor, permitindo uma reflexão qualificada sobre os gêneros textuais/discursivos explorados na qual o professor guia os alunos na síntese das discussões e no estabelecimento de critérios para produções textuais. Essa etapa consolidou o aprendizado ao relacionar teoria e prática, contribuindo para a compreensão da função e do impacto dos gêneros textuais/discursivos.

Em uma perspectiva pós-método, a intervenção reconhece a complexidade do ensino e buscou equacionar as demandas teóricas e práticas da educação. Não se trata de seguir um roteiro pedagógico predefinido, mas de construir um percurso adaptativo e responsivo às especificidades do contexto de ensino. Essa abordagem reflete o compromisso com uma educação significativa, que valoriza a experiência do aluno e o prepara para os desafios da atualidade.

Esses módulos dos Círculos de leitura articulados com os pressupostos da DIPAC garantiram uma abordagem pedagógica adaptativa e complexa que considera o contexto e as necessidades dos alunos. Por meio de atividades, tais como a criação de *memes* e a análise de textos jornalísticos e publicitários, a proposta integrou multiletramentos e letramento crítico.

Dessa forma, a intervenção pedagógica fundamentada na DIPAC, em articulação com os Círculos de leitura e as concepções de multiletramentos e letramento crítico, apresenta uma contribuição significativa para a formação de leitores críticos e autônomos. Ao integrar metodologias ativas e valorizar a diversidade de linguagens, a pesquisa reafirma o papel da

educação como um espaço de emancipação e transformação social, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e criativa nos diversos contextos da vida contemporânea.

No tópico a seguir, apresentamos o resultado da Avaliação Diagnóstica Final: apresentação e análise de 10 (dez) questões da avaliação diagnóstica para avaliação do professor pesquisador, comparando-as, qualificando-as, quantificando-as quanto ao percentual de respostas adequadas, inadequadas e avanços em relação à avaliação diagnóstica inicial realizadas junto aos alunos.

3.3 Resultado da Avaliação Diagnóstica Final (ADF): apresentação, descrição e análise de 10 (dez) questões objetivas.

A Avaliação Diagnóstica Final, última etapa do Plano de Ação, foi planejada com o objetivo de analisar o estímulo do desenvolvimento de habilidades de leitura e de competências de análise textual dos alunos, especificamente, no que se refere ao tópico I dos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto do SAEB do referido exame, uma vez que estes foram os descritores, em relação aos quais, os alunos apresentaram menor índice de acertos na Avaliação Diagnóstica Inicial.

Para a composição da avaliação, foram selecionadas 20 (vinte) questões objetivas, envolvendo os descritores D1, D4, D5 e D12, sendo cinco (05) relativas a cada um deles. Antes da aplicação do exame, explicamos aos alunos que a prova apresentava a mesma configuração daquela realizada no início do projeto, desse modo, apenas poderiam assinalar uma resposta. Destacamos que, após serem entregues as provas, não mais poderíamos esclarecer dúvidas.

A seguir, descrevemos e analisamos as 10 questões da Avaliação Diagnóstica Final referentes aos descritores D1 e D4 do SAEB, realizadas junto aos alunos, de acordo com as figuras 1b a 10b:

3.3.1 Descritor D1/ADF – Localizar informações explícitas em um texto

Figura 11b: Questão 01 da Avaliação Diagnóstica Final - descrito D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(SAEP 2012). Leia o texto abaixo e responda:

Existe vida fora da Terra?

Até onde se sabe, não. Não existe nenhuma evidência oficial, já que todos os casos registrados são apenas suposições. Mas isso não desanima os cientistas. “É bastante razoável que exista vida fora da Terra. Só que as probabilidades diminuem quando procuramos por vida inteligente”, conta Samuel Rocha de Oliveira, físico do departamento de Matemática Aplicada da Unicamp. Para achar vida como a conhecemos, mesmo que formas primitivas, planetas com as mesmas características da Terra precisam ser encontrados. Satélites como o Corot e o Kepler caçam essas estruturas e, até junho deste ano, já haviam encontrado 563 delas.

Mundo Estranho, ed. 114, ano 10, n. 8, ago. 2011, p. 31.

Segundo o texto, existe vida na Terra?

- (A) Há vida fora da Terra, mas ainda não foram encontrados seres como do nosso planeta.
- (B) Há vida fora da Terra, mas não inteligente como a do nosso planeta.
- (C) Não há nenhuma evidência oficial, apenas algumas suposições de vida fora da Terra.
- (D) Os satélites que caçam vida fora da terra até hoje não encontraram nenhum tipo de ser parecido com os da Terra e nem planetas parecidos com o nosso.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 01 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB, podemos ver que se trata de um tipo textual expositivo, que tem por finalidade apresentar informações sobre algo, que neste caso, trata-se da possibilidade de existência de vida fora da terra. A linguagem utilizada é objetiva e clara, com propósito comunicativo de informar ao leitor sobre o assunto.

Inicialmente, os alunos poderiam observar o título, que é uma pergunta sobre “Existe vida fora da Terra?”. Em seguida, efetuar a leitura do texto onde o autor apresenta dados necessários sobre o conteúdo. Após esta leitura, o aluno deve conferir a pergunta e as alternativas. E neste momento, inicia a sua interpretação e compreensão do que fora solicitado pela questão em relação ao texto.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos verificassem que o texto expõe que, até o momento, não há provas concretas da existência de vida em outros planetas, pois, como explicado, as informações sobre o assunto são baseadas em pesquisas que estão em andamento. Assim, com a captação da informação principal do texto, que é a falta de evidências concretas sobre a existência da vida fora da terra, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “C”. Nessa questão, os alunos obtiveram 19 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 58%; e a obtenção de 14 respostas inadequadas, ou seja, 42% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 2b**, apresentamos a questão 02 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 12b: Questão 02 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto (Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

Minha Sombra

De manhã a minha sombra
com meu papagaio e o meu
macaco começam a me
arremedar.

E quando eu saio
a minha sombra vai
comigo fazendo o que eu
faço seguindo os meus
passos.

Depois é meio-dia.
E a minha sombra fica do
tamaninho de quando eu era
menino.
Depois é tardinha.
E a minha sombra tão
comprida brinca de pernas de
pau.

Minha sombra, eu só
queria ter o humor que
você tem, ter a sua
meninice,
ser igualzinho a você.
E de noite quando
escrevo, fazer como você
faz,
como eu fazia em criança:
Minha sombra
você põe a sua
mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus
poemas sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra*. In: *Obra Completa*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda., 1958.

De acordo com o texto, a sombra imita o menino:

- (A) de manhã.
- (B) ao meio-dia.
- (C) à tardinha.
- (D) à noite.

Para responder ao item dessa questão 2, no que diz respeito ao gênero textual discursivo poema intitulado “Minha Sombra”, de Jorge de Lima, um caminho possível de interpretação cabível para esse contexto seria localizar a passagem que mostra uma ideia semelhante à imitação, já que esse termo não aparece no texto, conforme podemos exemplificar no sexto verso da primeira estrofe: “fazendo o que eu faço”, pois, representa um modo de dizer que se imita.

Nesse sentido, essa ideia aparece, portanto, na primeira estrofe, mostrando como é o comportamento da sombra pela manhã. Ainda de acordo com o poema, a sombra imita o menino de manhã. O tema abordado no poema nos remete a saudades da infância onde o eu lírico conta algo que aconteceu em um passado distante, segundo o poeta Jorge de Lima descreve o eu lírico ao revelar que gostaria de ser alegre como na infância nos versos: “Minha sombra, eu só queria / Ter o humor que você tem, / Ter a sua meninice, / Ser igualzinho a você”. Portanto, a sombra no poema era a criança como sendo o eu lírico.

A alternativa correta é o item “A”. Nessa questão, os alunos obtiveram 18 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 55%; e a obtenção de 15 respostas inadequadas, ou seja, 45% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 3b**, apresentamos a questão 03 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 13b: Questão 03 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

Leia o texto para responder à questão a seguir:

Leia as instruções.

PRECAUÇÕES PARA USO DO DETERGENTE X8

- Mantenha longe do alcance das crianças e dos animais domésticos.
- Evite contato com os olhos, mas se isso acontecer lave com muita água.
- Em caso de ingestão acidental, encaminhe imediatamente a pessoa a um hospital ou centro de saúde.
- Não reutilize a embalagem para outros fins.

De acordo com o texto, o detergente X8:

- (A) protege a pele das crianças.
- (B) é benéfico para os olhos.
- (C) é saudável quando ingerido.
- (D) tem embalagem inadequada para outros fins.

Ao observarmos o texto da questão 03 da avaliação diagnóstica final referente ao descritor D1 do SAEB, podemos ver que se trata de um tipo textual injuntivo, que tem como principal objetivo orientar, instruir ou dar ordens sobre como realizar determinada ação. A linguagem utilizada é objetiva e clara, com a presença de verbos no imperativo que expressam ordens e instruções diretas.

Os alunos devem observar em primeiro momento o título PRECAUÇÕES PARA USO DO DETERGENTE X8 e ler com atenção o texto para identificar seu propósito comunicativo que é a orientação sobre o uso de determinado produto. Após esta identificação, verificar a presença dos verbos “mantenha, evite, encaminhe, reutilize” que estão no modo imperativo, determinando ordens.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos verificassem que o detergente X8 é um produto químico, o qual exige cuidados especiais ao ser manipulado, bem como checar as orientações que tem por função garantir a segurança do usuário, evitando acidentes e intoxicações com o uso do produto.

Assim, com a percepção do que o texto apresentou e com interpretação e compreensão da informação principal do texto, que é observar as informações contidas sobre o uso deste produto químico, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “D”. Nessa questão, os alunos obtiveram 23 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 70%; e a obtenção de 10 respostas inadequadas, ou seja, 30% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 4b**, apresentamos a questão 04 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 14b: Questão 04 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto
Leia o texto abaixo e responda:

INFORMAÇÕES AO PACIENTE:

Conservar em local fresco e seco, ao abrigo do calor.

O prazo de validade são 24 meses contados a partir da data de fabricação marcada na embalagem externa. Após esse período não mais deverá ser usado, sob risco de não produzir os efeitos desejáveis.

O produto é indicado para uso exclusivamente tópico, nos casos de reumatismos, nevralgias, torcicolos, contusões e dores musculares.

"TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS."

"NÃO TOME REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO, PODE SER PERIGOSO PARA SUA SAÚDE."

(continuação da **figura 4b** na próxima página)

MODO DE USAR:

Friccione a parte dolorida durante alguns minutos, com pequena quantidade do produto, envolvendo-a depois com um pano de flanela ou lã, 2 a 3 vezes ao dia.

"SIGA CORRETAMENTE O MODO DE USAR, NÃO DESAPARECENDO OS SINTOMAS, PROCURE ORIENTAÇÃO MÉDICA."

O medicamento acima é indicado para:

- (A) aliviar dores de origem muscular, de articulações ou devido a pancadas.
- (B) cicatrizar feridas rapidamente.
- (C) tratar de alergias de pele que atrapalham o movimento dos membros.
- (D) cuidar de crianças extremamente nervosas.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 04 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB, podemos ver que o texto acima é predominantemente instrucional e tem por finalidade fornecer instruções claras e concisas sobre como utilizar um determinado produto, nesse caso, um medicamento. É necessário informar que o gênero textual discursivo apresentado é a bula de medicamento, os quais são textos informativos que acompanham os medicamentos e têm a função de orientar o paciente sobre o uso correto do produto, suas indicações, contraindicações e possíveis efeitos colaterais.

Os alunos devem em primeiro momento ler atentamente o texto para compreender as informações sobre o medicamento, suas indicações e modo de usar. Em seguida analisar as informações presentes no texto e comparar com as alternativas. E refletir, o que o medicamento trata, bem como verificar que o texto menciona explicitamente que o produto é indicado para tratar determinadas doenças.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos de acordo com seu repertório sociocultural, poderiam buscar compreender o significado destes termos, “reumatismos, nevralgias, torcicolos, contusões e dores musculares” e associá-los a articulações, nervos, pescoço, lesões e dores.

Com o conhecimento acerca do tema apresentado, examinamos o quanto é fundamental a leitura e a compreensão do texto para identificar informações explícitas no texto da referida questão, neste caso, é usar o medicamento para aliviar dores, e assim, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

Assim sendo, a alternativa correta é o item “A”. Nessa questão, os alunos obtiveram 20 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 61%; e a obtenção de 13 respostas inadequadas, ou seja, 29% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 5b**, apresentamos a questão 05 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB:

Figura 15b: Questão 05 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D1 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(SAERJ) Leia o texto abaixo:

Entrevista com Marcos Bagno

Em geral, o preconceito linguístico é exercido pelas pessoas que ocupam as classes sociais dominantes, que tiveram acesso à educação formal, portanto, à norma-padrão de prestígio. Assim, acreditam que seu modo de falar é mais “certo” e mais “bonito” que o das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização. O preconceito linguístico é somente um disfarce: não é a língua da pessoa que é discriminada, mas a própria pessoa em sua identidade individual e social.

VECCHI, Viviane. **Entrevista com Marcos Bagno**. Disponível em:
<http://www.facasper.com.br/jo/entrevistas>

Nesse texto, o linguista defende a ideia de que o preconceito linguístico:

- (A) contraria as regras gramaticais.
- (B) depende da idade dos falantes.
- (C) é apenas uma questão de disfarce.
- (D) está em todas as camadas sociais.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 05 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D1 do SAEB, podemos ver que o tipo textual predominante é o dissertativo-argumentativo, no qual o autor apresenta um ponto de vista e o defende com argumentos. O gênero textual discursivo é a entrevista, que tem por finalidade informar, explicar ou esclarecer um tema específico por meio do ponto de vista do entrevistado.

Os alunos após a primeira leitura já conseguem identificar que o texto é resultado de uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, que no caso é Marcos Bagno. Em seguida os alunos podem refletir sobre o que é preconceito linguístico, conforme os seus conhecimentos prévios sobre este assunto, explicando que é a discriminação de pessoas por causa da forma como falam. Assim, os discentes podem refletir quem é Marcos Bagno, e, por meio de pesquisas ratificar que se trata de um linguista muito importante dessa área. Por fim, podem relembrar as características do gênero textual discursivo entrevista, tais como perguntas e respostas, linguagem informal etc.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos de acordo com a leitura atenta compreendessem a ideia principal que Marcos Bagno defende no texto, que o preconceito linguístico não é sobre a língua em si, mas sobre a pessoa; verificassem que ele informa que quem exerce o preconceito linguístico são as classes sociais dominantes; e entendessem que estas pessoas tem preconceito linguístico, em razão de acreditarem que sua forma de falar é superior.

Com a leitura deste conteúdo, o professor pode auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura, interpretação e análise textual, além de promover a reflexão sobre temas relevantes para a sociedade, que neste caso, foi o preconceito linguístico e desta forma, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta relacionando-a com a tese do autor e com as informações presentes no texto, efetuando a exclusão das demais alternativas.

Assim sendo, a alternativa correta é o item “C”. Nessa questão, os alunos obtiveram 20 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 61%; e a obtenção de 13 respostas inadequadas, ou seja, 29% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Os dados revelaram que os discentes compreenderam melhor os diferentes gêneros textuais/discursivos digitais relacionados ao tópico I – Procedimentos de Leitura (tabelas 1 e 4) em relação ao descritor D1 - Localizar informações explícitas em um texto e ao tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto) da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, visto que na Avaliação Diagnóstica inicial, os discentes apresentaram dificuldades no referido descritor, perfazendo um percentual insatisfatório, conforme podemos verificar tanto na avaliação diagnóstica inicial que foi de 48 respostas adequadas (29%) e 117 respostas inadequadas (71%) inferior quanto em relação ao resultado da avaliação diagnóstica final que foi de 95 respostas adequadas (58%) e de 70 respostas inadequadas (42%).

Assim sendo, podemos observar que os estudantes, após a proposta de intervenção pedagógica conseguiram localizar informações explícitas nas especificidades de gêneros textuais/discursivos digitais, uma vez que não conseguiram identificar na primeira avaliação, bem como no tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto) da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, em relação aos quais os alunos foram avaliados por meio de cinco questões para cada um dos descritores.

O desempenho reflete um avanço no desenvolvimento das habilidades associadas à leitura crítica e às competências de interpretação de textos. Contudo, é importante destacar que, em alguns casos, houve dificuldade na exclusão de alternativas inadequadas, o que reforça a

necessidade de continuidade do trabalho com estratégias que ajudem os alunos a compreender melhor os comandos das questões e a identificar as informações principais nos textos.

Na próxima **figura 6b**, apresentamos a questão 06 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB:

3.3.2 Descritor D4/ADF – Inferir uma informação implícita em um texto

Figura 16b: Questão 06 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(SABE). Leia o texto abaixo:

O laço de fita

Não sabes, criança? 'Stou louco de amores...

Prendi meus afetos, formosa Pepita.

Mas onde? No templo, no espaço, nas névoas?!

Não rias, prendi-me

Num laço de fita.

Na selva sombria de tuas madeixas,

Nos negros cabelos da moça bonita,

Fingindo a serpente qu'enlaça a folhagem,

Formoso enroscava-se

O laço de fita.

ALVES, C. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 84.

Com base no uso da linguagem figurada presente nesse texto, verifica-se que o laço de fita representa:

(A) a admiração natural.

(B) a adoração fervorosa.

(C) a proximidade do perigo.

(D) a sedução amorosa.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 06 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB, podemos ver que o gênero textual discursivo é um poema, o qual apresenta características típicas, tais como a musicalidade, a conotação, o ritmo, as rimas, os versos, a estrofe, a subjetividade etc. É notório que o texto explora os sentimentos, a

sensibilidade do poeta, as emoções do eu lírico de forma poética e subjetiva.

Os alunos, ao concluírem a leitura do poema “O laço de fita”, deveriam buscar compreender o texto, observando o título e em primeiro momento, entender o que é um laço de fita, objeto simples, mas com forte carga simbólica, associado a presentes e laços afetivos. Depois identificar a relação entre o laço de fita e os sentimentos do eu lírico. Em seguida, eles poderiam constatar a presença de figuras de linguagem.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos de acordo com a leitura e seu repertório sociocultural detectassem as figuras de linguagem: a metáfora e a personificação. O laço de fita que é comparado ao sentimento de amor para expressar um sentimento intenso e apaixonado, que no caso é a figura de linguagem que faz a comparação implícita entre dois elementos que não se parecem, mas possuem algo em comum, bem como verificamos que o laço de fita também é descrito como uma serpente que se enrosca, que no caso é figura de linguagem que atribui características humanas a seres inanimados.

Ao analisar o poema, os alunos desenvolvem a habilidade de interpretar textos literários, reconhecer a linguagem figurada e compreender a importância da simbologia na construção de sentidos, assim os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “D”. Nessa questão, os alunos obtiveram 18 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 55%; e a obtenção de 15 respostas inadequadas, ou seja, 45% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 7b**, apresentamos a questão 07 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 17b: Questão 07 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto (PAEBES). Leia o texto abaixo e responda:

AMIGOS DO PEITO

Todo dia eu volto da escola com a Ana Lúcia da esquina. Da esquina não é sobrenome, é o endereço da menina.
O irmão dela é mais velho e mesmo assim é meu amigo. Sempre depois do almoço, ele joga bola comigo.
Já o Carlos Alberto, do lado, (do lado não é nome também) tem uma bicicleta legal, mas não empresta pra ninguém. O bairro onde moro é assim, tem gente de tudo que é jeito. Pessoas que são muito chatas, e um monte de amigos do peito:

- o Bruno do prédio da frente,
- o Ricardo do sétimo andar,
- o irmão da Lúcia da esquina,
- o filho do dono do bar.

O nome completo deles eu nunca sei, ou esqueço.
Amigo não tem sobrenome:
amigo tem endereço.

THEBAS, Cláudio. *Amigos do peito*. Belo Horizonte: Formato. 1996.

Nesse texto, na visão do eu lírico:

- (A) o mais importante é ter amigos.
- (B) o menino evita emprestar sua bicicleta.
- (C) o menino mora em um bairro de pessoas chatas.
- (D) o sobrenome dos amigos deve ser esquecido.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 07 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB, podemos identificar que o tipo textual é predominantemente descritivo-narrativo, utilizando uma linguagem simples e direta. E o gênero textual discursivo é o poema, caracterizado pela estrutura, pela musicalidade, pela linguagem figurada, pela subjetividade etc, além de transmitir emoções e sensações por meio das palavras.

Para os alunos compreenderem este poema, após ler atentamente cada detalhe, eles deveriam buscar identificar quem é o narrador, que no caso é um menino que descreve seu dia a dia e suas relações com os amigos. Desta maneira, aguardávamos que os alunos observassem o tema principal do poema, que é a amizade e a importância das relações interpessoais. E refletissem sobre a visão do eu lírico, verificando que o menino valoriza a amizade e a companhia dos amigos, e os tem como pessoas especiais e importantes em sua vida.

Assim, ao analisar este poema, os alunos conseguem desenvolver a habilidade de interpretar textos literários, observando suas características, estrutura, identificar o ponto de vista do autor, compreender a importância da amizade na vida das pessoas, e por fim, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “A”. Nessa questão, os alunos obtiveram 20 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 61%; e a obtenção de 13 respostas inadequadas, ou seja, 29% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 8b**, apresentamos a questão 08 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 18b: Questão 08 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(CPERB). Leia o texto abaixo:

Os Frutos

Os frutos derivam-se do ovário das flores. Após a fecundação dos óvulos em seu interior, o ovário inicia um crescimento, acompanhado de uma modificação de seus tecidos provocada pela influência de hormônios vegetais, que interferem na estrutura, consistência, cores e sabores, dando origem ao fruto. Os frutos mantêm-se fechados sobre as sementes até, pelo menos, o momento da maturação. Quando as sementes estão prontas para germinar, os frutos amadurecem, e podem se abrir, liberando as sementes ao solo, ou tornam-se aptos a serem ingeridos por animais, que depositarão as sementes após estas passarem por seu aparelho digestivo. Os frutos verdadeiros se originam do ovário da planta.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fruto> (último acesso em 18/11/2011)

O texto informa sobre:

- (A) a transformação do fruto depois de seu amadurecimento.
- (B) os sabores de cada fruto existentes.
- (C) as diversas formas de frutos.
- (D) o processo de reprodução e evolução do fruto.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 08 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB, podemos identificar que o texto apresentado é um texto informativo, que tem por objetivo principal transmitir informações sobre um determinado assunto.

Os alunos após a leitura, devem entender que o fruto não é apenas a parte comestível de uma planta, mas uma estrutura biológica com uma função específica. Saber que a função do fruto é proteger as sementes e auxiliar na sua distribuição, bem como compreender que a formação do fruto se dá a partir do desenvolvimento do ovário da flor após a fecundação.

Dessa maneira, aguardávamos que os alunos, de acordo com seu conhecimento prévio sobre as plantas, identificasse as etapas da formação do fruto e que observassem a sua importância que é garantir a reprodução e a dispersão da espécie.

Assim, ao analisar este texto, os alunos desenvolvem a habilidade de leitura e compreensão de textos informativos, identificando as ideias principais fazendo conexões com outras áreas do conhecimento, como a biologia e a agricultura. Além disso, aprendem sobre um processo biológico fundamental para a vida na Terra, e, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “D”. Nessa questão, os alunos obtiveram 20 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 61%; e a obtenção de 13 respostas inadequadas, ou seja, 29% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 9b**, apresentamos a questão 09 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 19b: Questão 09 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(Projeto con(seguir)-DC). Leia o texto abaixo e responda:

AI SE EU TE PEGO PEGOU...

Há tempos uma canção popular não fazia tanto sucesso como o *hit* chiclete *Ai Se eu te Pego*, interpretada pelo paranaense Michel Teló e de autoria de Sharon Acioly e Antonio Dyggs.

Não bastasse o sucesso nacional da música, cujo videoclipe já ultrapassou 100 milhões de visualizações no *YouTube*, agora é a vez do refrão cair na boca do público estrangeiro. *Ai Se eu te Pego* ganhou versão em inglês (*Of If I Catch You*), em polonês (*Slodka*, que significa “doce”), em italiano, e desbancou artistas como Adele, Rihanna e o grupo Coldplay nas paradas de sucesso internacionais.

(continuação da **figura 9b** na página seguinte)

O *hit* ganhou até uma paródia em hebraico, além de ter embalado a coreografia de soldados israelenses. De quebra, alunas brasileiras de um curso de fonoaudiologia resolveram verter a música para a língua brasileira de sinais.

(Revista Língua Portuguesa, ano 7, nº 76, fevereiro de 2012. p . 9)

Segundo o texto, é possível afirmar que:

- (A) outras canções populares também fazem sucesso.
- (B) a canção se limita a fazer sucesso no âmbito nacional.
- (C) o refrão da música adquiriu versões estrangeiras.
- (D) no público estrangeiro, a música ganhou uma paródia.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 09 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB, podemos identificar que o gênero textual discursivo apresentado é uma notícia, que tem por finalidade informar o leitor sobre um acontecimento recente e relevante, no caso, o sucesso de uma música.

Os alunos, após a leitura do texto, devem buscar compreender o significado desta música "AI SE EU TE PEGO PEGOU", o qual é um *hit* musical brasileiro que ganhou fama internacional. Verificar que o objetivo do texto é informar sobre o sucesso da música e suas versões em diferentes idiomas.

Desta forma, aguardávamos que os alunos conseguissem captar os fatos mais importantes mencionados no texto, que é o grande sucesso da música no Brasil e no exterior, a criação de versões da música em diversos idiomas e por fim a adaptação da música para a língua de sinais.

Assim, ao analisar este texto, os alunos desenvolvem a habilidade de ler e compreender notícias, identificar as informações principais e relacioná-las com o contexto cultural. Além disso, aprendem sobre a importância da música como forma de comunicação e expressão, e, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “A”. Nessa questão, os alunos obtiveram 18 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 55%; e a obtenção de 15 respostas inadequadas, ou seja, 45% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Na próxima **figura 10b**, apresentamos a questão 10 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB:

Figura 10b: Questão 10 da Avaliação Diagnóstica Final - descritor D4 do SAEB

Descritor SAEB relacionado:

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(SAEMS). Leia o texto abaixo:

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor

FILHO, Aires da M. M. (org.). *Camões: lírico*. Rio de Janeiro: Agir, 1992, p.19.

A visão de amor do autor se constrói a partir de:

- (A) definições.
- (B) negações.
- (C) oposições
- (D) repetições.

Fonte: Ouro (2019).

Ao observarmos o texto da questão 10 da Avaliação Diagnóstica Final referente ao descritor D4 do SAEB, podemos verificar que se trata do gênero textual discursivo poema do tipo textual soneto, que tem uma forma fixa de poesia que se originou na Itália e foi muito utilizada na literatura portuguesa. Neste caso, em relação à tipologia textual, o soneto de Camões, "Amor é fogo que arde sem se ver", é predominantemente descritivo.

Os alunos, após a leitura, deveriam buscar compreender o contexto, observando a estrutura, como a divisão em estrofes contribui para a organização das ideias, analisar o esquema de rimas e como ele auxilia para a musicalidade do poema, bem como diferenciar as

contradições presentes nos versos: "É ferida que dói e não se sente", refletindo quem é o autor e poeta Camões, sua importância para a língua portuguesa, reconhecendo o tema do poema, pois o amor é tratado de forma complexa e paradoxal.

Desta forma, aguardávamos que os alunos compreendessem a partir do seu conhecimento prévio que o soneto é caracterizado por sua estrutura rígida, com 14 versos divididos em dois quartetos e dois tercetos. Nesse texto, o poeta buscou descrever o amor por meio de paradoxos e contradições, pintando um quadro complexo e intenso desse sentimento.

Ao analisar este soneto, os alunos desenvolvem a habilidade de interpretar textos literários, identificar as características de diferentes gêneros textuais e discursivos e compreender a complexidade da linguagem poética. Além disso, aprendem a apreciar a beleza e a profundidade da obra de um dos maiores poetas da língua portuguesa. Assim sendo, os alunos conseguiriam identificar a alternativa correta e efetuar a exclusão das demais alternativas.

A alternativa correta é o item “C”. Nessa questão, os alunos obtiveram 15 respostas adequadas, perfazendo um percentual total de 45%; e a obtenção de 18 respostas inadequadas, ou seja, 55% de dificuldades e não acertaram a alternativa correta da referida questão.

Participaram da avaliação, 33 alunos; os mesmos que fizeram a primeira avaliação. A aplicação ocorreu ao longo de duas (02) aulas seguidas, cada uma delas com a duração de 50 minutos. A maior parte da turma concluiu a prova ao final da primeira aula. Desta vez, diferentemente da avaliação inicial, percebemos que os alunos demonstravam certa tranquilidade, mantendo-se concentrados para responderem as questões propostas, conforme podemos visualizar os resultados da Avaliação Diagnóstica Final na **tabela 4**:

Tabela 4: Resultado da Avaliação Diagnóstica Final

Descritor	Avaliação Diagnóstica Final			
	Respostas adequadas		Respostas inadequadas	
D1	95	58%	70	42%
D4	90	54%	75	46%
D5	145	88%	20	12%
D12	150	91%	15	9%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

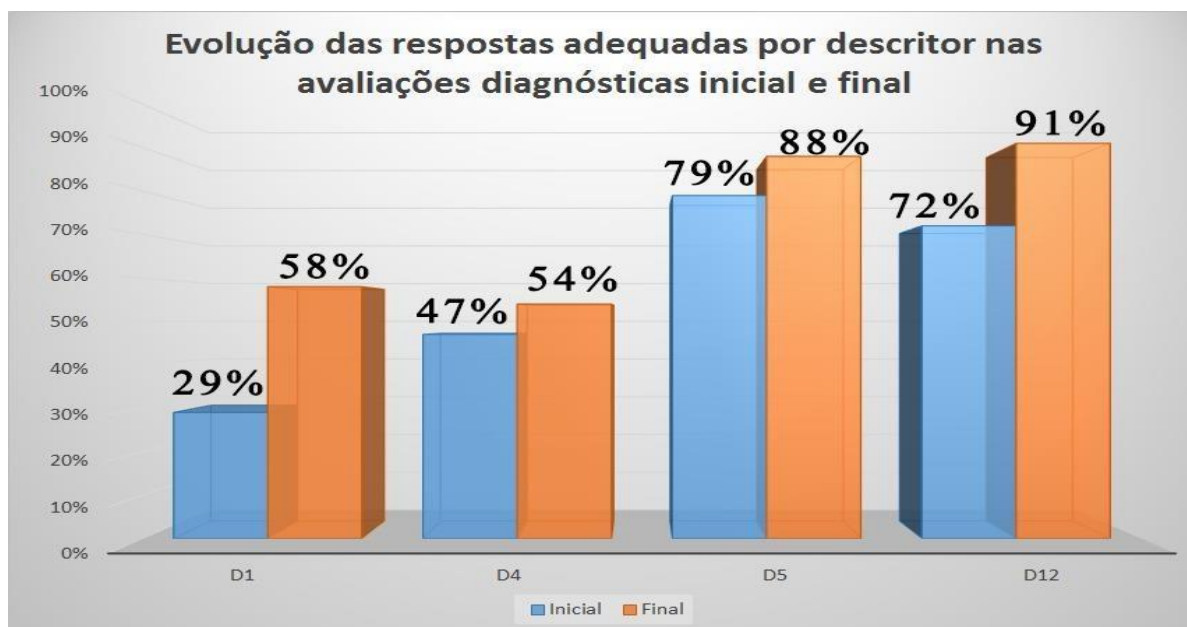
Na **tabela 4**, podemos verificar os percentuais de respostas adequadas e respostas inadequadas dos descritores trabalhados na referida avaliação. Diante desse resultado, constatamos a realidade da capacidade de identificar informações explícitas e implícitas em

textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros [textuais/discursivos digitais], visando ao estímulo dos multiletramentos, do letramento crítico e à eficácia das práticas de ensino propostas no objetivo geral no que diz respeito aos descritores tomados para análises.

O descritor D1 apresentou percentual de 95%; número de respostas adequadas superior à quantidade de respostas inadequadas que, nesse caso, foi de 42%. Já o descritor D4, obteve um percentual de 54% de respostas adequadas e 46% de respostas inadequadas. No que diz respeito ao descritor D5, obtivemos 145 respostas adequadas, perfazendo um percentual de 88%; e 20 respostas inadequadas, ou seja, 12%. E o descritor D12, obteve 150 respostas adequadas, ou seja, 91%; e 15 respostas inadequadas, totalizando 9%.

Para fazermos a leitura da evolução dos resultados obtidos pelos alunos na Avaliação Diagnóstica Final, fez-se necessário elaborar o **gráfico 2** a seguir, de modo que o percentual de respostas adequadas, anterior e posterior ao plano de intervenção, apresentasse visibilidade e clareza. Desse modo, podemos avaliar, quantitativamente, o alcance das atividades desenvolvidas acerca dos referidos descritores. Vejamos:

Gráfico 2: Evolução das respostas adequadas por descritor nas avaliações diagnósticas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nesse sentido, apresentamos aos alunos os dados, constante no **gráfico 2** e mostramos o índice de adequações em cada descritor, conforme o **gráfico 2**. Em seguida, explicamos a importância do Plano de Intervenção Pedagógica, elaborado com o objetivo de trabalhar a

análise do estímulo do desenvolvimento de habilidades de leitura e de competências de análise textual dos alunos da turma. Diante da evolução das respostas adequadas por descritor nas avaliações diagnósticas inicial e final, podemos ainda ver na **tabela 5**, os resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o D1:

Tabela 5: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o D1

Questão	D1			
	Avaliação Diagnóstica Inicial			
	Respostas adequadas		Respostas inadequadas	
Q1	19	58%	14	42%
Q2	18	55%	15	45%
Q3	23	70%	10	30%
Q4	20	61%	13	29%
Q5	15	45%	18	55%
Total	95	58%	70	42%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os números apresentados na tabela 5 são os resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o descritor D1; entretanto temos ainda os valores obtidos em cada questão para o descritor D4, por questão na referida avaliação. Vejamos, agora na **tabela 6**, os resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o D4:

Tabela 6: Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final para o D4

Questão	D4			
	Avaliação Diagnóstica Inicial			
	Respostas adequadas		Respostas inadequadas	
Q1	18	55%	15	45%
Q2	19	58%	14	42%
Q3	20	61%	13	29%
Q4	18	55%	15	45%
Q5	15	45%	18	55%
Total	90	54%	75	46%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Diante dos resultados da Avaliação Diagnóstica Final, obtivemos avanços importantes em relação à Avaliação Diagnóstica Inicial com base nos descritores D1 e D4, nas questões 01 a 20 do referido exame. Os dados revelaram que os discentes compreenderam melhor os diferentes gêneros textuais/discursivos digitais relacionados ao Tópico I – Procedimentos de Leitura (tabelas 1 e 4) em relação ao descritor D1 - Localizar informações explícitas em um texto da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, visto que na Avaliação Diagnóstica inicial, os discentes apresentaram dificuldades no referido descritor, perfazendo um percentual insatisfatório, conforme podemos verificar tanto na Avaliação

Diagnóstica inicial que foi de 48 respostas adequadas (29%) e 117 respostas inadequadas (71%) inferior quanto em relação ao resultado da Avaliação Diagnóstica Final que foi de 95 respostas adequadas (58%) e de 70 respostas inadequadas (42%).

Assim sendo, podemos observar que os estudantes, após a proposta de intervenção pedagógica conseguiram localizar informações explícitas nas especificidades de gêneros textuais/discursivos digitais, uma vez que não conseguiram identificar na primeira avaliação.

Já em relação ao descritor D4 - Inferir uma informação implícita em um texto, os discentes obtiveram na Avaliação Diagnóstica Inicial 78 respostas adequadas, perfazendo um percentual de 47% e 87 respostas inadequadas (53%), visto que na Avaliação Diagnóstica Final, os alunos apresentaram resultados satisfatórios tanto no descritor D1 quanto no descritor D4 em relação à Avaliação Diagnóstica Inicial. Portanto, os estudantes conseguiram fazer inferências nas informações que se encontravam implícitas nos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais, conforme podemos mostrar no descritor D4, uma vez que os discentes obtiveram 90 respostas adequadas, ou seja, 54% e 75 respostas inadequadas, 46%. Isso implica dizer que, houve um avanço importante em relação aos referidos descritores do Tópico I.

3.4 Percepções sobre as atividades implementadas

As percepções, tanto dos estudantes quanto da professora e do pesquisador, demonstram que as atividades implementadas via plano de intervenção pedagógica atingiram os objetivos pedagógicos e também promoveram um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Os depoimentos dos estudantes, registrados em “notas de campo” do pesquisador, revelaram maior confiança em suas habilidades após a participação nas atividades. Muitos relataram que os textos multimodais (como *memes*, charges e vídeos interativos) facilitaram a compreensão, pois integravam elementos visuais e textuais que ampliavam os significados. Durante os Círculos de leitura, observou-se que os alunos estavam mais dispostos a compartilhar interpretações, demonstrando autonomia ao relacionar as mensagens dos textos ao seu contexto cotidiano. Além disso, o aumento na precisão das respostas nas atividades diagnósticas finais, especialmente nos descritores D5 e D12, indicou progresso na habilidade de interpretar materiais gráficos e identificar finalidades de textos de diferentes gêneros textuais discursivos.

3.4.1 Percepção do pesquisador sobre a motivação, o engajamento e as interações dos estudantes

O pesquisador destacou que as dinâmicas baseadas em metodologias ativas, como o uso da sala de aula invertida e os Círculos de leitura, despertaram maior motivação entre os alunos. Ele observou que, ao serem protagonistas do próprio aprendizado, os discentes demonstraram mais interesse em participar ativamente das discussões e das tarefas propostas. Um exemplo significativo foi o entusiasmo demonstrado nas atividades envolvendo análise de *memes*, quando os estudantes não apenas compreenderam a mensagem subjacente, mas também elaboraram reflexões críticas sobre temas sociais e culturais presentes nos textos. A troca entre os colegas tornou-se mais rica e espontânea, criando um ambiente colaborativo que antes era pouco perceptível.

3.4.2 Avaliação da professora da turma do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a mudança no engajamento dos estudantes

A professora participante apontou uma transformação positiva no comportamento da turma, especialmente na forma como os alunos passaram a se envolver nas atividades de leitura e produção textual. Ela ressaltou que a abordagem multimodal foi importante para atrair o interesse dos estudantes, pois aproximava os conteúdos das realidades e dos interesses deles. A professora também destacou que os alunos que antes eram mais reservados começaram a expressar oralmente suas opiniões com maior frequência. Ela atribuiu esse progresso à inclusão de metodologias ativas que valorizam a voz dos discentes e incentivam a reflexão crítica sobre os textos. O desempenho reflete um avanço no desenvolvimento das habilidades associadas à leitura crítica e das competências de interpretação de textos. Contudo, é importante destacar que, em alguns casos, houve dificuldade na exclusão de alternativas inadequadas, o que reforça a necessidade de continuidade do trabalho com estratégias que ajudem os alunos a compreender melhor os comandos das questões e a identificar as informações principais nos textos.

3.4.3 Discussão sobre as Metodologias Ativas na “intervenção pedagógica”

A integração das metodologias ativas, mediadas pela DIPAC e apoiadas na perspectiva da Pedagogia Pós-Método, foi decisiva para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e centrado no aluno. O "círculo virtuoso de aprendizagem" emergiu como um reflexo desse alinhamento, traduzindo-se em avanços significativos nas habilidades avaliadas (D1 e D4) e promovendo um ensino de Língua Portuguesa mais crítico, multimodal e inclusivo.

3.4.4 Emprego das Metodologias Ativas e resultados na Avaliação Diagnóstica Final

3.4.4.1 *Sala de Aula Invertida*

A sala de aula invertida foi utilizada para preparar os estudantes antes das atividades principais. Vídeos explicativos, tais como o material sobre gêneros textuais discursivos multimodais, foram disponibilizados previamente para que os alunos tivessem contato inicial com os conceitos. Essa metodologia se mostrou particularmente eficaz no descritor D1, que avalia a capacidade de localizar informações explícitas. Ao chegarem preparados para as aulas, os estudantes demonstraram maior segurança e autonomia para identificar as informações no momento das atividades práticas, refletindo-se no aumento do percentual de respostas adequadas na avaliação diagnóstica final.

3.4.4.2 *Rotação por Estações*

Essa metodologia foi empregada para aprofundar a análise de textos multimodais. Em uma estação, os alunos discutiam características do gênero; em outra, analisavam elementos multimodais como imagens e texto; e em uma terceira, produziam interpretações. A rotação por estações foi especialmente relevante para o descritor D4, relacionado à inferência de informações implícitas. O contato com diferentes aspectos dos textos e a diversidade de atividades favoreceram o desenvolvimento de habilidades críticas, resultando em maior acurácia na identificação de informações implícitas na avaliação final.

3.4.4.3 *Roda de Diálogo*

A roda de diálogo foi central na promoção de debates reflexivos sobre os textos e temas discutidos. Essa prática permitiu que os estudantes expressassem suas interpretações e discutissem diferentes perspectivas, ampliando sua compreensão crítica. A interação e o compartilhamento de ideias fortaleceram tanto o descritor D1, pela clareza na identificação de informações, quanto o D4, pela análise mais profunda dos contextos implícitos.

3.5 **O Círculo Virtuoso de Aprendizagem: Motivação, Engajamento e Interações**

A emergência de um “círculo virtuoso de aprendizagem” foi amplamente perceptível nos dados e nas observações feitas pelo pesquisador, pela professora e pelos próprios alunos. Esse ciclo é caracterizado pelo reforço mútuo entre motivação, engajamento e interações, que

se retroalimentam ao longo do processo de ensino e aprendizagem, simulando a trajetória de aprendizagem dos alunos naturalmente motivados..

3.5.1 DIPAC e os Círculos de leitura na perspectiva da Pedagogia Pós-Método

A DIPAC foi essencial para a criação de um ambiente flexível e centrado no aluno. A abordagem pós-método permitiu adaptar as atividades às necessidades específicas da turma, garantindo um alinhamento entre teoria e prática. Os Círculos de leitura, como espaço colaborativo, foram fundamentais para incentivar a autonomia dos estudantes, pois valorizavam suas contribuições e promoviam a troca de perspectivas.

3.5.1.1 *Motivação*

- Os textos multimodais utilizados nos círculos despertaram curiosidade e interesse por serem conectados à realidade dos estudantes.
- Atividades tais como a análise de *memes* e charges, associadas ao cotidiano digital, motivaram os alunos a participarem ativamente.

3.5.1.2 *Engajamento*

- O uso das metodologias ativas, mediadas pela DIPAC, colocou os estudantes no centro do processo de aprendizagem, aumentando o engajamento.
- A progressão das respostas nos diagnósticos demonstrou que os alunos estavam mais envolvidos e comprometidos com o aprendizado.

3.5.1.3 *Interações*

- Nos Círculos de leitura e nas rodas de diálogo, os estudantes interagiram de maneira construtiva, desenvolvendo habilidades comunicativas e críticas.
- As discussões colaborativas ajudaram a construir interpretações mais profundas e mais bem fundamentadas, impactando diretamente os descritores D1 e D4.

Com relação à efetividade da intervenção pedagógica que implementou as metodologias ativas via a abordagem da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), em articulação com os Círculos de leitura na perspectiva da Pedagogia Pós-Método, os dados revelaram impactos nos alunos observável na melhoria no desempenho dos discentes na Avaliação Diagnóstica Final, bem como nos indícios de maior participação e

autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, características fundamentais das metodologias ativas e da Pedagogia Pós-Método.

Observamos também transformações no ensino, tais como a flexibilidade e a adaptação possibilitadas pelo design pedagógico da DIPAC, projetada para responder às necessidades específicas de cada turma. Os dados sugerem que essa adaptabilidade foi efetiva, haja vista que a professora participante mostrou maior capacidade de reflexão crítica e adaptação em suas práticas pedagógicas. A Pedagogia Pós-Método valorizou a autonomia da professora como "praticante crítica".

As atividades propostas nos Círculos de leitura refletiram uma combinação bem-sucedida de teoria e prática, além de os dados terem indicado que os alunos conseguiram construir conhecimento de maneira colaborativa, desenvolveram a capacidade de análise crítica e de reflexão e se engajaram mais profundamente com os textos e discutiram temas relevantes de maneira significativa.

A intervenção pedagógica se mostrou sustentável ao longo do (curto) tempo de geração dos dados e sugere que tem potencialidade de ser replicada em outros contextos com resultados semelhantes. A articulação com a Pedagogia Pós-Método e a DIPAC visou a superar limitações de abordagens pré-determinadas e a fomentar práticas inovadoras e contextuais. Os dados revelaram avanços nesse sentido, especialmente, na superação de práticas tradicionalistas, centradas na transmissão de conhecimento, bem como na adoção de abordagens contextuais, que consideram as especificidades culturais, sociais e individuais dos alunos.

3.6 Relação entre os resultados e as competências da Matriz SAEB

O avanço observado nos descritores D1 e D4 é resultado direto do uso de estratégias pedagógicas específicas, planejadas no contexto da intervenção pedagógica. No caso do D1, atividades guiadas e a preparação prévia proporcionada pela sala de aula invertida foram fundamentais. Já para o D4, as atividades mais interpretativas e interativas, tais como as rodas de diálogo e a rotação por estações, desempenharam papel essencial ao fomentar o pensamento crítico e colaborativo. Esses resultados reforçam a eficácia de metodologias ativas e abordagens integrativas, alinhadas à DIPAC e à Pedagogia Pós-Método, no desenvolvimento das competências propostas pela matriz SAEB.

3.6.1 Avanço no Descritor D1: Inferência de informações explícitas

A competência avaliada na matriz SAEB de localizar informações explícitas em textos é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual. O descritor D1 avalia a capacidade de identificar informações apresentadas de forma clara e direta no texto, exigindo atenção às partes fundamentais e explícitas da mensagem.

Os dados da Avaliação Diagnóstica Final demonstraram uma melhoria significativa no número de respostas adequadas relacionadas ao D1, em comparação com a Avaliação Diagnóstica Inicial. Esse avanço indica que os alunos se tornaram mais proficientes na localização de informações textuais.

3.6.1.1 *Estratégias pedagógicas específicas que contribuíram para o avanço*

Sala de Aula Invertida: Antes das atividades, os estudantes tiveram acesso a vídeos explicativos e materiais introdutórios que apresentavam as características dos gêneros textuais discursivos multimodais. A prévia familiaridade com os conteúdos possibilitou que os alunos chegassem às aulas mais preparados para identificar as informações explícitas nos textos apresentados.

Atividades guiadas nos Círculos de leitura: Durante os círculos de leitura, os textos eram fragmentados e analisados coletivamente. Os alunos eram guiados para localizar elementos textuais que respondessem a perguntas específicas, reforçando sua habilidade de identificar informações explícitas, tais como, por exemplo, atividades com textos jornalísticos e propagandas, nas quais os alunos precisavam destacar informações principais como data, local e fatos.

3.6.2 Avanço no Descritor D4: Inferência de Informações Implícitas

A competência avaliada na matriz SAEB nesse descritor é a de Inferir informações implícitas em um texto. Isso exige que o leitor compreenda contextos, subentendidos e significados que não estão declarados de forma direta, mas que podem ser deduzidos com base no conteúdo e nas pistas fornecidas.

O avanço no descritor D4 foi ainda mais notável, refletindo uma maior capacidade dos estudantes em interpretar contextos e identificar informações implícitas. Essa habilidade requer maior domínio cognitivo e crítico, o que destaca a eficácia do plano de intervenção.

3.6.3 Estratégias pedagógicas específicas que contribuíram para o avanço:

• **Rotação por Estações:** uma das estações focava na análise de contextos e pistas textuais, onde os alunos precisavam deduzir significados a partir de elementos como tom, vocabulário e estrutura textual por meio de atividades tais como análise de *memes* e charges, que foram cruciais, pois exigiam que os estudantes interpretassem mensagens subentendidas, muitas vezes relacionadas a questões sociais ou culturais.

• **Roda de Diálogo:** Durante as rodas de diálogo, os alunos debatiam as interpretações de textos multimodais, compartilhando ideias e questionando os sentidos implícitos. Essa troca colaborativa promoveu uma compreensão mais ampla e crítica dos textos, permitindo que os estudantes conectassem elementos implícitos às suas experiências e conhecimentos prévios.

• **Discussão de gêneros multimodais:** Os textos selecionados para análise incluíam propagandas, narrativas visuais e infográficos que apresentavam mensagens implícitas em elementos visuais, como cores, gestos e simbolismos, tais como, por exemplo, identificar a mensagem crítica em uma charge, conectando-a ao contexto político ou social.

3.7 Análise do desenvolvimento de letramento crítico no contexto dos Círculos de leitura

O letramento crítico, como prática educativa, transcende a simples decodificação de textos para abordar uma compreensão profunda, reflexiva e contextualizada dos discursos apresentados. No contexto desta pesquisa, os Círculos de leitura emergiram como ferramentas pedagógicas centrais para o desenvolvimento de habilidades críticas, ao estimular a capacidade dos alunos de analisar textos de forma ativa e questionadora.

Ao promover a análise reflexiva de textos multimodais, conectados a questões sociais relevantes, as atividades do plano de intervenção baseadas nos Círculos de leitura, ajudaram os alunos a se tornarem leitores mais ativos, críticos e conscientes de seu papel como agentes transformadores na sociedade. Essa experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem diálogo, colaboração e pensamento crítico no ensino de Língua Portuguesa.

3.7.1 O papel dos textos na formação do letramento crítico

Os textos selecionados para os Círculos de leitura incluíram gêneros textuais discursivos multimodais, como charges, *memes*, propagandas e trechos de reportagens. Esses materiais foram escolhidos por sua relevância cultural e potencial para provocar reflexões sobre temas contemporâneos, como desigualdade social, relações de poder e questões ambientais. Por

meio dessas escolhas, os alunos foram desafiados a reconhecer ideologias subjacentes, questionar os interesses por trás das mensagens textuais e conectar os textos às suas próprias realidades e experiências.

Por exemplo, ao analisar uma charge sobre mudanças climáticas, os estudantes discutiram não apenas a mensagem explícita, mas também os subtextos relacionados ao papel dos governos e da sociedade civil na proteção ambiental.

3.7.2 Estratégias pedagógicas para promover a reflexão crítica

Os Círculos de leitura foram organizados de forma a promover interações dinâmicas e dialógicas. Cada sessão foi estruturada em etapas que estimularam diferentes dimensões do letramento crítico:

Contextualização: Antes da leitura, o professor apresentava informações sobre o contexto sociocultural e histórico do texto, ajudando os alunos a situarem a mensagem em um cenário mais amplo. Por exemplo, ao trabalhar com propagandas, os estudantes exploraram como o design e a linguagem podem manipular a percepção do público-alvo.

Interpretação colaborativa: Durante a leitura, os alunos compartilhavam suas interpretações em pequenos grupos, discutindo diferentes perspectivas e construindo entendimentos coletivos. Por exemplo, em um *memé* com tom humorístico sobre desigualdade, o grupo debateu as camadas de ironia e as implicações sociais presentes.

Debate crítico: Após a leitura, a turma discutia questões amplas relacionadas ao texto, como: quais grupos sociais são representados no texto; se há estereótipos sendo reforçados ou desconstruídos; quais valores e interesses estão sendo promovidos.

3.7.3 Resultados observados no desenvolvimento das habilidades críticas

A análise dos dados indicou que os Círculos de leitura tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Os alunos demonstraram maior habilidade em identificar discursos implícitos e mensagens subliminares nos textos; as discussões em grupo fomentaram a formulação de perguntas complexas, como: "Por que este autor escolheu representar esse grupo dessa maneira?".

3.7.4 Contribuições para a formação dos alunos

Os textos e as estratégias adotadas nos Círculos de leitura desenvolveram habilidades críticas e também fomentaram um senso de cidadania nos alunos. A análise crítica dos discursos lhes permitiu compreender como a linguagem molda a realidade e como podem atuar para desconstruir narrativas opressivas e promover mudanças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas e implícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Como objetivos específicos, delineamos: 1. Avaliar o domínio das habilidades dos estudantes relacionadas ao Tópico I e Tópico II da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, destacando a capacidade de identificar informações explícitas e implícitas em textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; 2. Examinar de que maneira a implementação de metodologias ativas, o uso de abordagens pedagógicas inovadoras influenciam diretamente a compreensão textual pelos alunos, com foco nas habilidades linguísticas; e 3, Realizar uma análise detalhada do letramento crítico dos discentes em diferentes etapas do processo educativo, incluindo a diagnose inicial, a implementação das atividades de intervenção e a diagnose final.

A fundamentação teórica adotada para esta pesquisa, teve como base os estudos sobre letramentos, letramento crítico, letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, EaD, Educação híbrida, metodologias ativas, bem como a linguagem atrelada ao ensino e à tecnologia, desenvolvidos por Kumaravadivelu (1994; 1999; 2001; 2006), Kleiman (1995), Lévy (1999), Moran, Marsetto e Behrens (2000), Soares (2002; 2016; 2017), Kress e van Leeuwen (2002; 2006), Kenski (2003), Santaella (2004), van Leeuwen (2005), Xavier (2009), Marcuschi e Xavier (2010), Dionísio (2011; 2013), Kress (2011), Coscarelli (2012), Rojo (2012; 2013), Rojo e Moura (2012; 2019), Barton e Lee (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Ribeiro (2016; 2021), Bergmann (2017), Goulart (2017), Coscarelli e Ribeiro (2017), Filatro e Cavalcanti (2018), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2021), Silva e Queiróz (2021a; 2021b), entre outros.

As normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), acerca da linguagem e suas tecnologias, também nortearam os encaminhamentos dados a este estudo. Além disso, trabalhamos com as abordagens qualitativas, de Bauer e Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Bergmann (2017) que aborda a sala de aula invertida; e Círculos de leitura, com base em Cosson (2021), entre outros.

Resumindo as análises dos dados da avaliação diagnóstica inicial em relação ao tópico

I - procedimentos de leitura, os resultados revelaram que os estudantes apresentaram dificuldades significativas nos descritores D1 e D4 nos seguintes aspectos:

No descritor D1 (Localizar informações explícitas), os alunos obtiveram apenas 29% de respostas adequadas, com 71% de inadequações, demonstrando grande dificuldade em identificar informações claramente expressas nos textos.

Já no descritor D4 (Inferir informações implícitas), alcançaram 47% de adequações e 53% de inadequações, revelando dificuldades na capacidade de fazer inferências.

Quanto ao tópico II - implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador, os resultados revelam que os estudantes apresentaram respostas adequadas de forma bem mais consistentes e significativas nos descritores D5 e D12 nos seguintes aspectos:

No descritor D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico), obtiveram 79% de acertos e no descritor D12 (Identificar finalidade de textos), atingiram 72% de respostas adequadas. Isso indica que os estudantes apresentaram maior dificuldade em identificar informações explícitas (D1) do que implícitas (D4), o que é um dado preocupante já que localizar informações claramente expressas deveria ser uma habilidade básica.

Um exemplo concreto dessa dificuldade pode ser observado na questão 3 do D1, quando apenas 15% dos alunos conseguiram identificar a informação explícita solicitada, representando o pior desempenho entre todas as questões analisadas. Por outro lado, os estudantes demonstraram melhor desempenho na interpretação de textos multimodais (D5) e na identificação da finalidade dos gêneros (D12), sugerindo maior familiaridade com textos que combinam diferentes linguagens. Pudemos observar que nas questões relacionadas ao material gráfico (D5), os alunos demonstraram maior facilidade, como evidenciado pelo índice de respostas adequadas (79%), sugerindo maior familiaridade com textos multimodais e capacidade de interpretação de elementos visuais.

Os resultados relativos às análises dos dados da avaliação diagnóstica inicial revelaram importantes potencialidades para implementação de metodologias ativas e abordagens inovadoras. O melhor desempenho dos alunos em questões envolvendo material gráfico (79% de respostas adequadas no D5) sugere que abordagens multimodais e multissemióticas podem ser mais efetivas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual, ao passo que a dificuldade com informações explícitas (29% de respostas adequadas no D1) indica a necessidade de metodologias que coloquem o aluno no centro do processo educativo, como protagonista na construção do conhecimento, como os Círculos de leitura e a DIPAC.

Nessa perspectiva, com o intuito de enfrentar as dificuldades detectadas na Avaliação Diagnóstica Inicial, inserimos as seguintes metodologias ativas na “Proposta de intervenção

pedagógica”:

- **Sala de aula invertida** - permitindo que os alunos tivessem contato prévio com os textos e dedicassem o tempo em sala para discussões mais aprofundadas.
- **Rotação por estações** - possibilitando trabalhar diferentes aspectos da compreensão textual de forma personalizada.
- **Círculos de leitura** - estimulando a construção coletiva de sentidos e o estímulo ao letramento crítico intermediado pelas interações.

A DIPAC, em particular, mostrou-se promissora por permitir adaptação às necessidades específicas dos alunos identificadas no diagnóstico inicial e também por integrar diferentes recursos e linguagens, aproveitando a facilidade demonstrada pelos alunos com textos multimodais. Além disso, o design pedagógico da DIPAC também possibilitou uma abordagem sistemática e progressiva para desenvolvimento das habilidades em que os alunos apresentaram mais dificuldades.

A avaliação diagnóstica inicial revelou aspectos preocupantes sobre o letramento crítico dos discentes, tal como o baixo desempenho no descritor D1 (29% de respostas adequadas), indicativo que os alunos têm dificuldade significativa até mesmo na identificação de informações explícitas, que é uma habilidade básica para estimular o letramento crítico.

Similarmente, o resultado no descritor D4 (47% de respostas adequadas) demonstra que menos da metade dos alunos conseguiu fazer inferências adequadas, revelando limitações na capacidade de compreensão mais profunda dos textos.

Por outro lado, há aspectos positivos que utilizamos como base para o estímulo ao letramento crítico na proposta de intervenção pedagógica. O bom desempenho no descritor D5 (79% de respostas adequadas) mostra que os alunos conseguem interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso, indicando familiaridade com textos multimodais e o resultado satisfatório no descritor D12 (72% de respostas adequadas) revelou que os alunos conseguem identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Esses dados sugerem que os estudantes se encontravam em um estágio inicial de desenvolvimento do letramento crítico, com maior facilidade para lidar com aspectos multimodais dos textos, mas ainda precisando desenvolver habilidades fundamentais de compreensão textual para alcançar níveis mais elevados de criticidade na leitura. Essa constatação determinou as nossas decisões sobre a proposta de intervenção pedagógica, conforme está apresentada no capítulo 2.

Desenvolvimento progressivo das habilidades

O resultado da pesquisa destaca o desenvolvimento progressivo das habilidades dos alunos, com atenção especial à identificação de informações explícitas (D1 - 29% (ADI) para 58% (ADF) de respostas adequadas), à melhoria da capacidade de inferência (D4 - 47% (ADI) para 54% (ADF) de respostas adequadas) e ao fortalecimento de habilidades já desenvolvidas, tais como a interpretação com apoio de material gráfico diverso (D5 - 79% (ADI) para 88% (ADF) de respostas adequadas) e a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (D12 - 72% (ADI) para 91% (ADF) de respostas adequadas). Nesse contexto, as atividades planejadas foram direcionadas para abordar lacunas específicas e consolidar avanços observados nas avaliações diagnósticas finais.

Com base nas interpretações dos dados da avaliação diagnóstica inicial, entendemos que a proposta de intervenção pedagógica contribuiu significativamente para dinamizar as práticas de ensino ao abordar lacunas específicas e estimular avanços nas habilidades dos estudantes. O foco na identificação de informações explícitas (D1), implícitas (D4) e metaplícitas promoveu um desenvolvimento progressivo das competências de leitura crítica e análise textual. Os princípios teóricos subjacentes ao Design Pedagógico da DIPAC articulados aos Círculos de leitura incentivaram discussões colaborativas e análises aprofundadas de textos multimodais, ampliando a capacidade dos alunos de interpretar e relacionar informações de maneira crítica.

A utilização de ODAs e de AVAs potencializou o engajamento dos estudantes com gêneros textuais/dicursivos digitais e atividades como a criação de narrativas digitais e *blogs* temáticos proporcionaram um espaço para que os alunos exercitassem a criatividade e compreendessem o impacto de diferentes linguagens e formatos textuais. Essa abordagem também integrou a reflexão sobre a função comunicativa e os efeitos persuasivos dos gêneros textuais discursivos, promovendo uma visão crítica sobre o conteúdo analisado.

Por fim, metodologias ativas como a sala de aula invertida foram utilizadas para estimular a autonomia dos estudantes e o acesso prévio a materiais teóricos em formatos digitais possibilitou discussões mais significativas durante as aulas, enquanto atividades práticas, como a construção de *podcasts*, de mapas conceituais, ajudaram a consolidar as relações entre ideias e argumentos textuais. Essas estratégias reforçaram a capacidade analítica dos alunos e os prepararam para os desafios interpretativos da era digital.

Na nossa avaliação, a intervenção pedagógica elaborada pelo autor e descrita na tese evidenciou como estratégias voltadas ao protagonismo estudantil e à utilização de tecnologias

digitais podem transformar o ensino de Língua Portuguesa. Observamos que as atividades propostas desenvolvem habilidades de leitura crítica e competências de análise textual, promovendo autonomia e reflexão, formando leitores conscientes e preparados para os desafios do século XXI.

Limitações da pesquisa

Desafios na implementação das estratégias e sugestões de melhorias

A implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, tais como as utilizadas nesta pesquisa, frequentemente enfrenta desafios que precisam ser considerados para a eficácia das práticas e o alcance dos objetivos educacionais. No caso da presente pesquisa, dois grandes desafios emergiram: dificuldades dos alunos em lidar com textos multimodais e limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica.

Embora os textos multimodais, tais como *memes*, charges e infográficos, sejam ferramentas potentes para desenvolver o letramento crítico, muitos alunos demonstraram dificuldade em interpretar os elementos visuais, sonoros e verbais de forma integrada. Esses textos exigem habilidades específicas, como: identificar relações entre imagem e texto; interpretar recursos gráficos, como cores, formas e espaçamento e compreender nuances implícitas, como ironia ou humor.

Os estudantes provenientes de contextos com menor exposição a práticas letradas diversificadas enfrentaram maior dificuldade em acessar os significados subjacentes aos textos analisados. Para enfrentar essa dificuldade, sugerimos iniciar com textos menos complexos, aumentando progressivamente o grau de dificuldade. Por exemplo, começar com *memes* simples e avançar para infográficos mais detalhados.

Outra sugestão é a de incluir atividades específicas para explorar cada componente do texto multimodal (visual, textual, sonoro) antes de trabalhar a interpretação integrada e propor exercícios que envolvam a produção de textos multimodais pelos próprios alunos, incentivando a compreensão prática dos elementos envolvidos. Utilizar vídeos ou apresentações interativas que desdobrem as camadas de um texto multimodal, explicando passo a passo a relação entre os diferentes componentes pode ser uma outra estratégia eficaz.

A falta de acesso a tecnologias adequadas foi um obstáculo significativo durante a implementação das estratégias pedagógicas. Equipamentos obsoletos, acesso limitado à internet e ausência de dispositivos individuais para os alunos dificultaram a realização de algumas atividades planejadas, tais como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e análise de

recursos digitais.

Como maneiras de minimizar essa dificuldade, a nossa sugestão é, sempre que possível, combinar recursos tecnológicos com alternativas analógicas (tais como textos impressos e murais físicos), garantindo que todos os alunos possam participar das atividades. Buscar parcerias com empresas de tecnologia, ONGs e órgãos governamentais para a doação de equipamentos ou a instalação de redes *Wi-Fi* em escolas públicas, também podem ser alternativas viáveis, bem como promover oficinas para alunos e professores sobre o uso de tecnologias digitais e ferramentas de ensino remoto, garantindo maior autonomia no uso desses recursos. Desenvolver materiais pedagógicos que possam ser usados *offline*, tais como aplicativos para dispositivos móveis que funcionem sem conexão à internet, também pode ser uma possibilidade.

Implicações da pesquisa

A pesquisa se apresenta como uma base para a transformação de práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, destacando a integração de metodologias ativas e estratégias de ensino mediadas pela DIPAC. Os resultados sugerem implicações práticas e caminhos para futuras aplicações em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino e demonstram que a integração de metodologias ativas, mediadas pela DIPAC e focadas no letramento crítico e nos multiletramentos, pode transformar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, promovendo aprendizagens mais significativas e alinhadas às demandas do século XXI.

Sua replicabilidade em outros contextos educacionais e a possibilidade de impacto em políticas públicas fortalecem a relevância acadêmica e social do estudo. Investir na ampliação dessas estratégias pode contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e inovadora, capaz de formar cidadãos preparados para os desafios da contemporaneidade.

A abordagem proposta na pesquisa pode ser adaptada para diversos cenários educacionais, desde escolas públicas em regiões de vulnerabilidade até instituições privadas com maior acesso a recursos tecnológicos.

No Ensino Fundamental, pode-se iniciar pela introdução de textos multimodais mais simples, tais como histórias ilustradas e infográficos básicos, para estimular habilidades de leitura crítica desde os primeiros anos e, também, o uso de atividades lúdicas baseadas em metodologias ativas, como jogos educacionais e dinâmicas interativas.

No Ensino Médio, sugerimos o emprego de textos multimodais mais complexos, como reportagens investigativas e análises críticas de campanhas publicitárias, com foco em debates

reflexivos e produção textual argumentativa, bem como a inclusão de projetos interdisciplinares que integrem Língua Portuguesa a outras áreas do conhecimento, tais como História e Ciências Sociais.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante que se estimule a valorização das experiências de vida dos alunos, conectando os textos analisados a situações do cotidiano, e, também o uso de plataformas digitais acessíveis e materiais impressos adaptados para públicos com baixa familiaridade tecnológica.

Na Educação Especial, pode-se fazer a adaptação das atividades com recursos de acessibilidade, como audiodescrição para imagens e textos em formatos digitais inclusivos (ex.: leitor de tela), com foco no desenvolvimento de competências comunicativas e críticas, respeitando as especificidades de cada aluno.

Impacto das estratégias em políticas públicas educacionais

As estratégias desenvolvidas nesta pesquisa têm potencial para contribuir significativamente para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tais como: inserir atividades baseadas na DIPAC e nos textos multimodais como parte das diretrizes curriculares, alinhando-as aos descritores da matriz SAEB e às competências gerais da BNCC e estabelecer orientações específicas para o uso de metodologias ativas em diferentes etapas da educação básica.

Desenvolvimento de programas de capacitação para docentes, focados na aplicação de metodologias ativas, no uso de tecnologias digitais e na análise de textos multimodais e oferta de cursos que integrem práticas pedagógicas inovadoras com estudos de linguagens, promovendo o protagonismo dos professores na implementação dessas estratégias.

Sugestões de pesquisas futuras

Esta pesquisa também abre horizontes para investigações complementares que podem ampliar sua relevância e aplicabilidade, tais como, por exemplo:

- Analisar os impactos das estratégias em diferentes regiões do Brasil, considerando variáveis como infraestrutura tecnológica, formação docente e perfil socioeconômico dos estudantes.
- Acompanhar os alunos ao longo de vários anos para verificar como o letramento crítico e os multiletramentos se desenvolvem a partir da aplicação das metodologias ativas.
- Explorar a aplicação das estratégias em disciplinas como História, Geografia e

Ciências, avaliando o impacto em projetos interdisciplinares.

- Investigar como as estratégias podem ser adaptadas para modelos de ensino remoto ou híbrido, considerando os avanços tecnológicos e as demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ASSMANN, H. Apresentação. In: ASSMANN, H. (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468>. Acesso em: mar. de 2023.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Caleb Farias Alves. – Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por Uwe Flick).
- BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online e educação. In: BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 203-218.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. LTC, 2017.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. (orgs.). **Análise linguística: afinal a que se refere?** – 2. ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUFPG. PDF. 150 p. Disponível em: <file:///C:/Users/marcu/Downloads/An%C3%A1lise%20lingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 31-40.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Fundamental, anos finais: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de Língua Portuguesa/Linguagens**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2022.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to research in language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

CAMARGO, A. F.; CAIMI, F. E. Dialogismo, alteridade e responsabilidade: desafios da relação professor/alunos em sala de aula. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 26655-26660. Disponível em: <https://alb.org.br/educere-xii-congresso-nacional-de/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CAN, N. **Post-method pedagogy: teacher growth behind walls**. Proceedings of the 10th METU ELT Convention, 2008. Disponível em: <https://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Pedagogy.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CARVALHO, F. F. A semiótica social das cores e das formas tipográficas: conceitos, categorias e aplicações. In: CARVALHO, F. F. **Temas contemporâneos em semiótica visual**. Brasília: CEPADIC, 2013. p. 49-68.

CARVALHO, R. S. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9HSMTW/1/tese_robson_santos_de_carvalho.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura** – São Paulo: Parábola, 2018.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais (org.)**. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T.; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e interação**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1997.

COELHO, M. A.; DUTRA, L. R. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. In: **Caderno de Educação** - Periódicos UEMG. Minas Gerais, 2018. p. 51-76. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/issue/view/182>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COLAÇO, M. **Níveis de processamento de sentido**. Congresso Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1998.

COOK-GUMPERZ, J. **Introdução: a construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Roudlege, 2000.

COSCARELLI, C.V. Texto *versus* hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2017. (Coleção Linguagem e Educação).

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSLING, T. (org.) **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021, 128 p.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-40.

DIAS, E. *et al.* Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **INTERAÇÕES**. Lisboa, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 25 out. 2022.

DI CAMARGO, I. Jr.; LOPES, L. F. Alunos como sujeitos responsivos em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. In: **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vygotsky**. São Paulo: Mentis Abertas: 2020. p. 63-71.

DI CAMARGO, I. Jr.; SOUZA, F. M. (org.). Percursos de compreensão das ciências humanas com Mikhail Bakhtin. In: **O círculo de Bakhtin em diálogo: relatos de pesquisas**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 17-30.

DICIONÁRIO POPULAR. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/online-e-offline/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

- DIONISIO, Â. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p.137-152.
- DIONISIO, Â. P.; VASCONCELOS, L. P. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (org.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16. Editora da UFPR, 2000. p.181-191.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. F. O.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In*: ELIAS, V. M. (org.) **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 3. reimpressão – São Paulo – Contexto, 2014. p. 13-28.
- FERRAREZI JR., C; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.
- FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1997
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 1ª impressão da 43. ed.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: autores associados/Cortez, 2006b.
- FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky & Bakhtin**: Psicologia e educação - um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- FILATRO A.; CAVALCANTI, C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FIORIN, J. L. A individualidade na linguagem. *In*: FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 6. ed.1998. p. 37-40.
- GEE, J. P. **Literacy and education**. Nova York/Londres: Roudedge, 2015.
- GEGLIO, P. C. **As competências como significado norteador da ação docente**: uma nova epistemologia. [s.d.] (mimeo).
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In*: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: EDUSP, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 41-58.

GUALBERTO, I. M. T. Os *hiperlinks* e o desafio das conexões em hipertexto enciclopédico digital. In: COSCARELLI, C.V. (org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-66 (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Â. B.; SIGNORINI, I. (org.) **O ensino e a formação do professor**: Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Â. B. O que é, então, letramento. In: KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. p. 19-32.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 11^a reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, G.; VANLEEUEWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Oxford: Press, 2002.

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

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition**: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 1994. p. 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. Theorising practice, practising theory: The role of critical classroom observation. In: H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds.), **Theory in language teacher education**. London: Longman, 1999. p. 33-45.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. *TESOL Quarterly*, Teachers of English to Speakers of Other Languages. Disponível em:

<https://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **Compreender o ensino de línguas: do método ao pós-método**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and researching “new literacies”. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. New Jersey: Blackwell Publishing Ltda. 2013.

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

LIMA, I. T. L. G.; RIBEIRO, M. P.; FERREIRA, M.; PARREIRAS, V. Neurociências e práticas interacionais no ensino médio: uma interlocução entre EaD e BNCC. In: GROSSI, M. G.; COSTA, J. W. (org.) **A hora da ead: os novos rumos da educação no tempo digital**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020. p. 267-292. *E-book* disponível em:

https://avacefetmg.org.br/avacftmg/wp-content/uploads/2020/11/Livro_A_Hora_da_EaD_2020-2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

LOPES, R. P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASMMANN, H. (org.) **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. **ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009**. Brasília: jun. 2009. p. 49-70.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. p. 49-63.

Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-34.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, Vol. 10, nº 2, 1994. p. 329-338.

MINAYO, M. C. S., SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINODA, D. S.; SOUZA, D. P.; MURTA, F.M.; OLIVEIRA, P. H.; Ensino híbrido e sala de aula invertida: a compreensão e a percepção dos alunos e ex-alunos das IES. In: GROSSI, M. G. R. (org.) *A hiora da ead: os novos rumos da educação no tempo digital*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020. p. 117-134. *E-book* disponível em: https://avacefetmg.org.br/avacftmg/wp-content/uploads/2020/11/Livro_A_Hora_da_EaD_2020-2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 19. ed. 2001.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 19. ed. 2015.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 105, p. 222-239, 2018. Disponível em: [DOI: https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018183601](https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018183601). Acesso em: 26 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizagem e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, M. N. Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 145-162, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/17192/13740>. Acesso em: 11 ago. 2022.

OURO, W. C. **Blog do prof. warles**, 2019. Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>. Acesso em: 21 fev. 2025.

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

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. – Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352p.

PARREIRAS, V.; PAIVA, V. L. M. O. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada** (UnB), v. 17, n. 2, p. 67-91, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PARREIRAS, V. A. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 70-82. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PARREIRAS, V. A. MENDES, M. T. DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ere em contexto de educação do campo. In: SILVA, A. C. M. da. WENCZENOVICZ, T. J. (org.) **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2022. 286p. p. 183-207. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Direitos_humanos,_educacao_e_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, P. Introdução: o trabalho de aprender e ensinar letramentos. In: KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 19-32.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p.11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555.10.46230/2674-8266-13-5555>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Uso e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 219-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. Uma criança e uma designer profissional. In: RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016. p. 108-115.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/07/31/que-futuros-redesenhamosuma-releitura-do-manifesto-da-pedagogia-dos-multiletramentos-e-seus-ecos-no-brasil-para-o-seculo-xxi/>. Acess em: 18 jun. 2022.

RIBEIRO, A. E. A importância do design na leitura. In: RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021. p. 39- 71.

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

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs/Adolfo Tanzi Neto – [et. al]. Organização

Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-27.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia/organização Ana Elisa Ribeiro; Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43.

ROLIM, A. A.; SOUSA, J. T. O possível diálogo entre Vygotsky e Freire. *In*: SOUZA, F. M.; OLIVEIRA, L. R.; HAWI, M. M. (org.) **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vygotsky**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 43-52.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SANT'ANNA, A. R. **Poesia sobre poesia**. Ed. Imago, Rio, 1975.

SANTOS, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SANTOS, E. O. Educação online e articulação dos saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interatividade de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: SILVA, M. (org.) **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2012.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. *In*: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (org.). **As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 183-214.

SANTOS, E.; RIBEIRO, M.; FERNANDES, T. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. *In*: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S.; SANTOS, G. K.; TEMÓTEO, A. S. S. G. (org.) **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para e além da escola. São Leopoldo-RS, Casa Leiria, 2021. p. 23-36.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHYRA, G. A. C. **Protagonismo do estudante em contexto de uso de metodologias ativas via DIPAC na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. – 2024. 153 f. : il. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSING), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/marcu/Downloads/SCHYRA_Geralda_Tese_completa_em_03.11.2024%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/marcu/Downloads/SCHYRA_Geralda_Tese_completa_em_03.11.2024%20(2).pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-80.

SESC RJ. Sesc & Seduc | **Educação depois da pandemia** com Antônio Nóvoa. 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mEFEEf7SSbc>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (org.) Multimodalidade e discursos: considerando diferentes modos e conhecimentos. In: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (org.) **Multimodalidade e discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a. p. 13-25. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2021/07/22/multimodalidade-e-discursos/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (org.). Multimodalidade, escolas, ensinos e aprendizagens. In: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (org.) **Multimodalidade, ensino e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b. p. 13-32. Disponível em: https://www.academia.edu/50331192/Multimodalidade_ensinos_e_aprendizagens. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVEIRA, I. F. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, 2021. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557/374>. Acesso em: 14 set. 2022.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SOUZA, V. V. S. Ambientes virtuais de aprendizagem: sistemas complexos compostos por gêneros digitais. In: **Texto livre**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16558>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, R. F. **Implicações do uso de material didático virtual livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2 [recurso eletrônico]**: a perspectiva dos problemas de ensino. São Paulo: FFLCH-USP, 2016, 7868 Kb; PDF. – (Produção Acadêmica Premiada). 207f. Originalmente apresentada como Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: http://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/P%C3%B3s_R%C3%B4mulo%20Francisco%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

SOUZA, F. M.; DI CAMARGO, I. Jr. Por uma perspectiva sociocultural da formação de professores (de línguas). In: SOUZA, F. M. de; OLIVEIRA, L. R. de; HAWI, M. M. (org.) **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vygotsky**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 53-61.

STÖKEL, H. In between modes: Language and image in printed media. In: VENTOLA, Eija et al. (eds.). **Perspectives on multimodality**. Philadelphia, John Benjamins, 2004.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Nova York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. (forthcoming). 'Multimodality and new literacy studies' Festschrift for Gunther Kress, 2009, Inédito.

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

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, 2014. p. 13-32.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of multiliteracies**: designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 50-93, 1996.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1992.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 49, 2009. p. 45-50.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, C. E. F. **Iniciação à linguística**: fundamentos essenciais. Rio de Janeiro: Lexikon, 1919. 239 p.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WESTIN, O.; ROBERTS, H. I. Interventionist research – the puberty years: an introduction to the special issue. *Qualitative Research in Accounting & Management*, v.7, n.1, p. 5-12, 2010.

WILEY, D. **Learning objects need instructional design theory**. *The ASTD e-Learning handbook*, p. 115-126, 2002.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. *In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.) Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-148.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 207-220.

XAVIER, A. C. Interação, texto e hipertexto. *In: XAVIER, A. C. A era do hipertexto*: linguagem e tecnologia. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. p. 95-112.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Gabarito da Avaliação Diagnóstica Inicial



DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – POSLING
– CEFET/MG

Pesquisa sobre Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC

- ✓ Você está recebendo um Caderno de questões de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:
- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como adequada.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Transcreva suas respostas para o gabarito, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

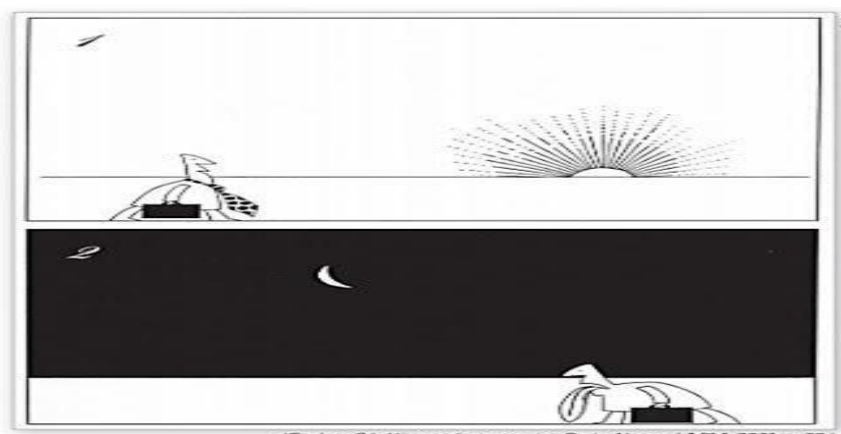
QUESTÃO	GABARITO			
	ALTERNATIVA			
	A	B	C	D
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

APÊNDICE B - Avaliação Diagnóstica Inicial**QUESTÃO 01**

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto
(Avaliação SAEB)

Leia o cartum abaixo para responder a questão abaixo:

É possível concluir que o homem no início sai para:



- (A) o cinema.
- (B) a praça.
- (C) as férias.
- (D) o trabalho.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 02

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto
(CPERB). Leia o texto abaixo:



Fonte: <http://www.piadascurtas.net.br/pitura-a-domicilio> (último acesso em 18/11/2011)

Na placa, o autor se precipitou informando um anúncio óbvio. Onde:

- (A) pintura não se pode ser a domicilio.
- (B) domicilio é apenas na casa do pintor.
- (C) se vai fazer a pintura já é a domicilio.
- (D) há erro, que pintura não é a domicilio.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 03—————

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(Projeto con(seguir)-DC). Leia o texto e responda:



(Enviado por Gabriel Sousa - 26.12.2011 - <http://oglobo.globo.com/rio/ancelmo/>)

Após analisar a charge, é possível imaginar que, no Natal, o que parece ser mais importante é:

- (A) visitar os amigos.
- (B) ajudar o próximo.
- (C) dar e receber presentes.
- (D) fazer confraternização com os amigos.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 04

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto (PAEBES). Leia o texto abaixo:



Copyright(C) 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda.

Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>. Acesso em: 26 maio 2010.

No último quadrinho desse texto, o menino fica:

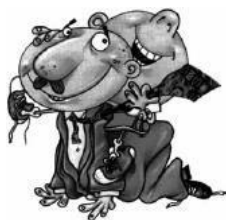
- (A) impaciente.
- (B) indignado.
- (C) preocupado.
- (D) receoso.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 05

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto (SADEAM). Leia o texto abaixo:

Um Remédio Chamado Carinho



Você sabia que a desnutrição, às vezes, não é causada apenas pela má alimentação? Falta de carinho também pode dificultar o desenvolvimento de uma criança.

Hoje, 1% a 5% das crianças brasileiras sofrem de desnutrição.

Para tentar amenizar o problema, um hospital de São Paulo, o Pérola Byington, está ensinando as mães de crianças com desnutrição a cantar para seus filhos e até brincar de roda. O “tratamento” está dando certo, ou seja, algumas doses extras de carinho não fazem mal a ninguém.

Um remédio chamado carinho. ZÁ, Coral Ed. n. 30, 1999.

Para diminuir o problema da desnutrição, um Hospital de São Paulo está:

- (A) compensando a falta de comida com remédios.
- (B) dando às crianças doses extras de alimentação.
- (C) ensinando as mães a cantar e a brincar com os filhos.
- (D) oferecendo música e recreação para as crianças.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 06—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Leia o texto abaixo para responder a questão abaixo:



Fonte: <http://img140.imageshack.us/i/ga050123.png/?a=V&ci=0&rt=>

O texto mostra a conversa entre Helga e seu marido, Hagar. A resposta do marido revela que ele:

- (A) trabalha demais todos os dias.
- (B) não gosta muito de dormir.
- (C) não gosta de trabalhar.
- (D) cumpre sempre o que promete.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 07—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto (AvaliaBH). Leia o texto abaixo:

Pasta de atum



Ingredientes:

- 1 lata de atum
- 1 vidro pequeno de maionese 1 pote de iogurte natural
- 1 limão

Preparo: 10 minutos.

Conservar na geladeira. Rendimento: 6 pessoas.

1º passo:

Peça para um adulto abrir a lata de atum e escorrer bem o líquido. Despeje o atum em um pirex fundo, juntando a maionese e o iogurte. Por fim, pingue 3 ou 4 gotas de limão e amasse bem com um garfo. Quando ficar cremoso, a pasta está pronta!

2º passo:

Você pode inventar vários sanduíches com a pasta. Uma sugestão é pegar um pimentão e pedir para seu ajudante cortar e tirar as sementes. Com uma tesoura sem ponta, recorte estrelinhas ou a letra do seu nome. Passe a pasta em fatias de pão e decore com os enfeites de pimentão.

Disponível em: http://criancas.uol.com.br/album/pastadeatum_passoapasso_album.jhtm. Acesso em 10/10/08.

Pela leitura do texto e em comparação com a imagem, é correto dizer que o menino:

- (A) está começando o 1º passo.
- (B) está terminando o 1º passo.
- (C) preparou os sanduíches para os colegas.
- (D) vai selecionar os ingredientes.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 08

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Leia a história em quadrinhos e responda:



Fonte: SIEBER, Allan. Bifaland, a cidade maldita. In: *Folha de S. Paulo*, São Paulo, segunda-feira, 13 de fevereiro de 2012. *Quadrinhos*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrinhos/25489-bifaland-a-cidade-maldita.shtml>. Acesso em: 18.02.2012

Ao relacionar o cenário do último quadrinho à afirmação e à pergunta ditas pelo rei dos Molungos, o leitor descobre que:

- (A) ele é o único morador do lugar.
- (B) as pessoas esgotaram o ecossistema do planeta.
- (C) os habitantes do planeta fugiram com receio de os dois vulcões entrarem em erupção.
- (D) os súditos do rei e ele próprio estão à beira da extinção pelo fato de não se alimentarem adequadamente.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 09

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Leia o texto a seguir e responda:

PAINEL DO LEITOR

O "**Painel do Leitor**" recebe colaborações por *e-mail* (leitor@uol.com.br), fax (0/xx/11/3223-1644) e correio (al.Barão de Limeira, 425, 4º andar, São Paulo-SP, CEP 01202-900). As mensagens devem ser concisas e conter nome completo, endereço e telefone. A **Folha** se reserva o direito de publicar trechos.

"Pichação"

"Brilhante a ideia da Bienal, que presta um grande serviço à cidade, ao convidar os pichadores da Bienal anterior a participarem da próxima, neste ano. Assim eles vão poder dar asas à sua imaginação e botar para fora o seu talento e a sua criatividade, com liberdade de fazer sua arte. Meu único receio é que, livres e com plena liberdade para rabiscar, eles não consigam fazer alguma coisa aproveitável e façam porcaria - como alguns que de vez em quando emporcalham o prédio onde moro e sou síndico.

Um dia, com o zelador, peguei dois desses pichadores e, como eles nos ofenderam e só faltaram nos bater, chamamos a polícia. Um deles, maior de idade, já tinha um monte de passagens por furtos em prédios de apartamento e chegou a confessar que *‘entro pra pichar, levanto os caminho e mando os mano dispois’*.

É uma pena, porque essa é uma realidade para a qual não podemos fazer vista grossa."

HUMBERTO MENDES (São Paulo, SP)

Fonte: **Folha de S. Paulo**. Opinião.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2004201010.htm>. Acesso em: abr. 2010. Com cortes.

Adapt.

Conforme as informações expostas no texto, pode-se dizer que Humberto Mendes chamou a polícia porque:

- (A) dois pichadores o ofenderam e também só faltaram bater nele.
- (B) alguns pichadores emporcalham o prédio onde ele mora e é síndico.
- (C) a Bienal convidou os pichadores da Bienal anterior para participarem do próximo evento.

(D) um pichador chegou a confessar que ‘*entro pra pichar, levanto os caminho e mando os mano dispois*’.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 10—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto (SAVEAL). Leia o texto e responda:

De frente aos espelhos – identidade

Cabelos molhados,
sol encharcado,
pele salgada,
areia nos pés.

Mergulho na água
azul deste céu.
Sou peixe de ar.
Sou ave de mar.

O corpo sem peso
é nuvem à-toa.
O tempo inexistente.
A vida é uma boa!

Mergulho em mim mesmo,
silêncio profundo.
Sou eu e sou Deus
de passagem no mundo,
nadando sem rumo.

(TELLES, Carlos Queiroz. *Grilos e paixões*).

No poema, os sentimentos expressos são de:

- (A) angústia.
- (B) liberdade.
- (C) medo.
- (D) tristeza.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 11—————

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

(Avaliação SAEB) Leia o texto abaixo:

Descritor SAEB relacionado:

D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

(Avaliação SAEB) Leia o texto abaixo:



A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:

- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- (C) insensibilidade
- (D) revolta.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 12

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

Leia o texto para responder a questão abaixo:



100 anos de propaganda. São Paulo: Abril, 1980

Na figura acima, a relação entre o *slogan* “Tem um gatinho solto nas ruas” e a imagem ocorre de forma peçã publicitária:

- (A) irônica.
- (B) incoerente.
- (C) redundante.
- (D) afetiva.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 13

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
(SAETHE). Leia o texto abaixo:



SOUSA, Maurício de. Disponível em: http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-07-01_2009-07-31.html. Acesso em: 29 dez. 2015

De acordo com esse texto, o garoto pendurado no galho da árvore desejava que:

- (A) Zé Lelé conversasse com ele.
- (B) Zé Lelé jogasse futebol.
- (C) Zé Lelé lhe ajudasse a descer do galho.
- (D) Zé Lelé também subisse no galho.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 14

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

Leia o texto para responder a questão abaixo:



Fonte: <http://paposdejuventude.blogspot.com>

Observando na charge os aspectos da linguagem verbal e da não verbal, pode-se afirmar que se trata de uma crítica a pessoas:

- (A) conscientes da gravidade do problema da dengue.
- (B) assustadas com a proliferação do mosquito.
- (C) contrárias às medidas de prevenção contra a dengue.
- (D) zelosas contra o aproveitamento da água.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 15

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

Leia o texto para responder a questão a seguir:



Segundo o texto, o motorista brasileiro:

- (A) respeita com naturalidade os sinais de trânsito.
- (B) interpreta com correção as placas de rua.
- (C) faz exatamente o oposto das regras fixadas.
- (D) segue em frente quando o guarda não está olhando.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 16—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

(Avaliação SAEB)

Leia o texto abaixo:
A antiga Roma ressurge em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma joia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível.

A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio.

Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aquedutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superinteressante, dezembro de 1998, p. 63.

A finalidade principal do texto é:

- (A) convencer.
- (B) relatar.
- (C) descrever.
- (D) informar.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 17—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Leia o texto para responder a questão abaixo:



Fonte: http://www.tuppi.com.br/blog/wp-content/uploads/2009/09/denuncia_crianca.jpg

A finalidade do texto é incentivar a:

- (A) denúncia à violência infantil.
- (B) adoção de crianças.
- (C) necessidade de as crianças brincarem.
- (D) divulgação de brincadeiras infantis.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 18—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Leia o texto para responder a questão a seguir:



A campanha publicitária cultural tem como objetivo:

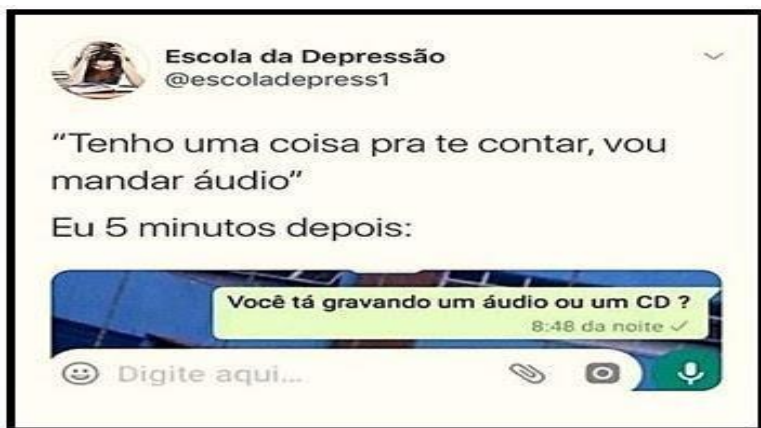
- (A) estimular as pessoas a discutir sobre o racismo.
- (B) divulgar os 120 anos de abolição da escravatura.
- (C) incentivar a troca de cartas sobre as grandes questões sociais.
- (D) celebrar o rompimento das barreiras culturais.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 19—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Observe o texto a seguir:



Elementos da comunicação dizem respeito a cada aspecto presente no fluxo comunicativo, desde o momento em que a mensagem é emitida, até quando é recebida e compreendida. Sobre o meme acima, pode-se dizer que o CANAL da comunicação estabelecida entre os interlocutores foi:

- (A) o aplicativo *Whatsapp*.
- (B) um CD.
- (C) o áudio.
- (D) o celular.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 20—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

(AvaliaBH). Leia o texto abaixo:



Disponível em: <http://www.camboriu.sc.gov.br>

Esse cartaz serve para:

- (A) ensinar o preparo de receitas.
- (B) fazer recomendações para a saúde.
- (C) listar ingredientes culinários.
- (D) vender produtos alimentícios.

Fonte: Ouro (2019).

APÊNDICE C - Plano de Intervenção Pedagógica – Círculos de leitura 1, 2 e 3



DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Pesquisa sobre Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC

Círculo de leitura 1: O gênero digital *meme*, utilizando a metodologia ativa “Sala de aula invertida”

Ano: Aplicável à turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, anos finais

Nº de aulas: 5 a 6 encontros (50 min cada) aproximadamente

Gênero discursivo digital *meme*

Objeto(s) do conhecimento: Conversação espontânea

Prática de linguagem: Oralidade

Campo Jornalístico-Midiático – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Habilidade(s) da BNCC:

EF69LP05: Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, *memes*, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

EF69LP08: Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas

de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. **EF89LP02:** Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

EF89LP27: Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

EF89LP37: Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

Descritores SAEB relacionados para essa proposta do Círculo de leitura 1: D1 - Localizar informações explícitas em um texto;

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;

D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Materiais necessários: Computador e datashow ou equipamento multimídia para projeção de textos e imagens que facilitem a caracterização e ilustração dos gêneros abordados (ensino presencial). *Google meet* ou qualquer plataforma que possibilite aulas síncronas (ensino remoto). Equipamento de comunicação (*smartphone*, computador, *tablet*) conectado à internet.

Informações sobre o gênero: *Meme* é um termo grego que significa imitação.

Gênero textual humorístico e/ou crítico bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, refere-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

1º encontro – momento 1 (Em casa)

Orientar os alunos a assistirem ao Vídeo “*Memes*” do Prof. Noslen, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YerkdEgybEw> e anotarem no caderno todas as informações que julgarem importantes, tais como características do gênero, meio de propagação, público-alvo, autoria, figuras de linguagem comuns etc

Solicitar que os estudantes selecionem exemplos de *memes* famosos, pesquisando a origem e a história por trás deles. Essa atividade será feita individualmente.

Possibilidades de resposta: Espera-se que eles identifiquem as seguintes palavras-chave em torno dos tópicos:

1: Meio de propagação: internet; redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram* etc)

2: Público-alvo: internautas; jovens;

3: Autoria: sem autoria definida;

4: Exemplo: Canarinho Pistola; Gato Entrevistado; *Memes* históricos; (Obs.: podem surgir muitas opções que estão na moda no momento da aula);

5: Característica inconfundível: engraçado; irônico; viral;

6: Figura de linguagem: ironia e personificação.

2º encontro – momento 2 (Em sala de aula)

O segundo momento da aula deve ser realizado de forma síncrona “possibilidade de educação híbrida”, por meio de plataforma digital, ou presencialmente. Conversar com os alunos sobre a pesquisa realizada em casa, a fim de que eles construam coletivamente o conceito do gênero textual discursivo digital *meme*.

Em seguida, os alunos trocarão os *memes* selecionados por eles e cada grupo deverá atribuir sentido ao exemplar do outro (grupos de 5 alunos, por exemplo e cada um apresentará a interpretação dos *memes* feitos pelos colegas) Evidentemente poderão surgir interpretações diferentes para o mesmo texto, algumas coerentes e outras não. É importante que o professor não corrija ou complete a interpretação dada pelos alunos, mas os questione a fim de que reflitam sobre as próprias interpretações. Ao final da apresentação, os alunos que selecionaram originalmente o *meme* deverão explicá-lo aos demais.

3º encontro – momento 3 (Em casa ou em sala)

Essa atividade pode ser feita em sala ou como atividade de casa.

Apresentar o texto *Conto de fadas para mulheres modernas* - Luís Fernando Veríssimo (Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/textoconto-de-fadas-para-mulheres.html>, acessado em: 4 fev. 2023), e os seguintes *memes*:



Questão:

- ☐ O que o texto e os *memes* têm em comum?
- ☐ Estabelecer um círculo de diálogos e explorar temas como:
 - Papel social da mulher nos contos de fadas;
 - Potencial crítico do *meme*;
 - Dificuldade de compreensão de discurso irônico.

4º encontro – momento 4 (Em sala de aula)

Entregar aos alunos algumas imagens relacionadas a *memes* famosos e solicitar que eles produzam novos *memes* a partir delas. Essa atividade também pode ser realizada digitalmente e exposta no mural da escola ou publicada nas redes sociais, tais como: *Facebook*, *Instagram*, entre outras.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. LTC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9. 394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – **Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021, 128 p.

FILATRO A.; CAVALCANTI, C. **Metodologias Inov-Ativas na Educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

GOMES, L. F. “**Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise**”, disponível no endereço eletrônico: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3128/2463>. Acesso em: 23 maio 2022.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 19. ed. 2001.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 19 ed. 2015.

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

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PARREIRAS, V.A. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 70-82. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 13 jul. 2023.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

Fonte:

Elaborado e adaptado pelo autor com base nos autores Bergmann; Sams (2017), Cosson (2021) e Parreiras (2020)



DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – POSLING – CEFET/MG

Pesquisa sobre Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC

Círculo de leitura 2: Gêneros textuais/discursivos digitais *meme*, *fanfic*, charge [digital], cartum, texto jornalístico, texto publicitário, utilizando a metodologia ativa “Rotação por estações” via DIPAC

Ano: Aplicável à turma do 9º ano do Ensino Fundamental II

Gêneros textuais: texto jornalístico, texto publicitário, cartum, charge **Gêneros discursivos digitais:** *meme*, *fanfic*, charge digital, *podcast* **Nº de aulas:** 6 a 8 encontros (50 min cada) aproximadamente

Objeto(s) do conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital; Estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto; Apreciação e réplica; Relação entre textos; Efeitos de sentidos; Exploração de multissemioses

Prática de linguagem: Leitura

Campo Jornalístico-Midiático – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulem no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Habilidade(s) da BNCC:

(EF89LP01): Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

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

(EF89LP02): Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03): Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

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

(EF89LP04): Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP05): Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP06): Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP07): Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Descritores SAEB relacionados para essa proposta com Círculos de leitura 2:

D1 - Localizar informações explícitas em um texto;

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Materiais necessários: Computador e datashow ou equipamento multimídia para projeção de textos e imagens que facilitem a caracterização e ilustração dos gêneros abordados (ensino presencial). Google meet ou qualquer plataforma que possibilite aulas síncronas (ensino remoto). Equipamento de comunicação (*smartphone*, computador, *tablet*) conectado à internet.

1. Informações sobre o gênero *meme* que é um termo grego que significa imitação.

Gênero textual humorístico e/ou crítico bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, refere-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade;

2. Informações sobre o gênero textual *fanfic*

As *fanfics* são **histórias ficcionais** criadas por fãs, que se baseiam em diversos personagens e histórias de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc. A palavra *Fanfic* é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “**ficção de fã**” na tradução literal para a língua portuguesa.

Os *fanfics* são muito utilizados por pessoas que são muito fãs de uma história e querem dar continuidade ao enredo ou personagens preferidos, com interações, contextos ou até personagens diferentes.

Fonte: <https://www.significados.com.br/fanfic/>. Acesso em: 18 maio 2023.

3. Informações sobre os gêneros textuais charge e cartum Charge e cartum



Equipe da Enciclopédia Significados

Criado e revisado pelos nossos especialistas

Qual a diferença entre charge [digital] e cartum?

A charge possui como característica central a utilização de personagens reais para expor uma crítica de forma exagerada como forma de alerta para um problema atual, do cotidiano. Para sua compreensão é necessário a contextualização aos fatos recentes, geralmente, presentes nas notícias. Já o cartum é atemporal, as questões abordadas estão mais centradas em uma crítica social na qual o leitor está inserido.

Ambos são gêneros textuais do jornalismo, utilizando elementos gráficos de comunicação verbal e não verbal. Em geral, são compostos apenas por um quadro em que a posição editorial do veículo de comunicação é exposta.



A charge de Jean Galvão publicada na Folha no dia 19 de julho de 2020 remete à volta às aulas sob o risco de contaminação pelo coronavírus



I

Ilustração do chargista Duke realiza uma crítica sobre as longas filas de desempregados

Charge: Rede Social



Font d image
https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEjQSnAlgsr1eJ4Py1sKFauChYbPKqP8YOaGRXd4IPp_gbR6oiLDdu4W_UuMf_cWBb1orUmycd9gBFLsNFOKAfPTMzg1e5RIXbGnBunTht27isnKMEFojarCqiTb5JOPDJp_vu8Ywv26D0/c256/redesocial.jpg

O nome cartum, é oriundo do inglês *cartoon*, que significa cartão. Esse cartão tem como objetivo a realização de uma crítica veloz através de uma imagem que possa ser representativa para o leitor e levá-lo a uma reflexão. A diferença entre os dois gêneros consiste na atemporalidade presente no cartum. Assim, sua contextualização se dá pela experiência do próprio leitor em relação aos comportamentos comuns de pessoas e grupos sociais. As personagens presentes nesse gênero remetem à coletividade, e não a uma personalidade ou figura pública específica.

Exemplos de cartum



Cartum de Alexandre Beck, invoca uma reflexão atemporal sobre o papel da amizade



Mafalda, a personagem do cartunista argentino Quino, realiza diversas críticas sociais desde 1964. Fonte: <https://www.significados.com.br/charge-e-cartum/>. Acesso em: 18 maio 2023.

4. Informações sobre o gênero textual jornalístico

Jornais, rádios, TVs e internet: por todos esses canais, o **texto jornalístico** já marcou a sua presença e mostrou que, não importa quanto tempo passe, é um **gênero que continua em alta**. A boa notícia é que com os avanços dos mecanismos para ter acesso à informação, o texto jornalístico se tornou ainda mais presente na vida das pessoas. Isso, é claro, tem efeito na vida de quem trabalha na área da criatividade, principalmente na **produção de conteúdo para web**.

Seja para consumir, seja para produzir, esse gênero é relevante para quem se interessa por escrita. É por isso que quanto mais você souber sobre as características do texto jornalístico, melhor será para desenvolver a carreira ou os hobbies.

Neste post, você pode ficar por dentro de tudo o que precisa saber sobre o assunto:

O que é um texto jornalístico?

Esse é um tipo textual que, na maioria das vezes, vai aparecer em forma de narrativa. Isso porque o **gênero jornalístico trabalha em torno de apresentar fatos**, com uma locução impessoal, na maioria dos casos, a fim de informar o público.

A estrutura textual no ramo jornalístico é a mesma em diferentes canais, como roteiro de jornais televisivos, **produção de podcasts** de notícias ou a clássica versão impressa. Afinal, a proposta continua sendo compartilhar informações e manter as pessoas por dentro do que acontece no mundo.

Até mesmo no marketing de conteúdo o texto jornalístico faz a sua parte. Para educar o público e explicar mais sobre a atuação de uma empresa no mercado, **é importante apresentar fatos e informações verídicas**, ao lado de fontes confiáveis.

Dessa maneira, se você passa algumas horas na internet, há grandes chances de esbarrar em algum texto jornalístico, mesmo que não seja a sua intenção. Isso só mostra como esse gênero faz parte da nossa sociedade atualmente.

Quais são as funções de uma entrevista no texto jornalístico?

Como você viu, quem escreve um texto jornalístico não deve, necessariamente, falar das próprias opiniões sobre um fato. Afinal, todos nós temos vieses que carregamos ao longo da vida e isso pode influenciar na forma como uma informação é passada para os leitores.

Em outras palavras, o papel do jornalista ou redator é apresentar os fatos com a maior fidelidade possível. Isso significa que o profissional deve seguir o pitch e adotar uma postura neutra na hora de relatar as situações em reportagens ou notícias, por exemplo.

Para isso, **diversas técnicas de redação são indispensáveis**. Com elas, é possível encontrar as combinações de palavras perfeitas para construir um texto de qualidade. No entanto, esse não é o único método utilizado na hora de escrever um conteúdo jornalístico.

Outra estratégia para esse gênero é o uso da entrevista. Por meio dela, é possível apresentar um ponto de vista que não é o do escritor, mas sim o do indivíduo entrevistado. Nesse caso, a linguagem pode ser mais pessoal, tendo em vista que pretende transcrever o que uma pessoa falou. Tudo isso, é claro, com a coesão e a coerência textual sendo preservadas.

Vale destacar que também é possível usar um texto jornalístico para apresentar um produto ou uma marca, principalmente quando há alguma notícia atrelada a lançamentos ou novidades. O marketing de conteúdo aproveita — e muito! — essa possibilidade para se aproximar de um determinado público. Quando isso acontece, são as técnicas de copywriting que entram em ação para garantir boas produções.

Quais são as características do texto jornalístico?

Conhecer os traços desse gênero textual vai ajudar a identificá-lo com muito mais facilidade no seu dia a dia. Desde já, é preciso saber que **o texto jornalístico está ligado à ideia de objetividade**.

Desse modo, quanto mais clara e descritiva a linguagem, mais perto dos seus objetivos o conteúdo chegou. É por isso que existem alguns detalhes que ajudam a percebê-lo em nosso meio. Eles são:

Estrutura direta

A combinação **sujeito, verbo e predicado** costuma estar presente em um texto jornalístico, a fim de facilitar a leitura e diminuir as imprecisões da escrita. Essa é uma escolha que ajuda a reduzir o duplo sentido e livra muitos escritores de passar a mensagem que não gostaria.

Quer um exemplo prático? Vamos pensar nos primeiros versos do hino nacional. O parnasianismo, presente no estilo de escrita dos trechos “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas/ De um povo heroico o brado retumbante”, não segue uma estrutura direta, que seria viável em um texto jornalístico.

Essa mesma mensagem, em uma reportagem, por exemplo, poderia ser passada ao dizer: “Ouviram o brado retumbante de um povo heroico às margens do Ipiranga”. Viu só como fica muito mais fácil para ler em qualquer contexto?

Temporalidade

Difícilmente um texto jornalístico tem uma vida útil de anos. Afinal, costuma relatar fatos que são intrinsecamente relacionados ao contexto em que foram produzidos. Dessa maneira, outra característica clássica desse gênero é a temporalidade.

No marketing, isso quer dizer que **as produções jornalísticas não costumam ser conteúdos evergreen**. Diferentemente de um blog post, por exemplo, que busca trazer informações relevantes a longo prazo, as notícias, reportagens e editoriais precisam estar cada vez mais fiéis à época que relataram. É por isso que algumas informações de textos podem durar apenas horas, até serem substituídas por atualizações.

Ausência de figuras de linguagem

As figuras de linguagem, como a metáfora e a metonímia, podem ser muito boas para serem lidas em um romance ou um conto. No entanto, é importante considerar que essa não é a forma mais prática de passar uma informação.

Afinal, depende do ponto de vista do leitor, e quando lidamos com fatos, não é uma boa estratégia. Quando José de Alencar fala de Iracema como “a virgem dos lábios de mel”, por exemplo, não é possível levar no sentido literal o que o autor disse. Por gerar diferentes tipos de interpretações, frases como essas são evitadas nos textos jornalísticos. Com isso, a estrutura direta e a fluidez da leitura são mantidas ao máximo.

Apresentação de dados

Ao trabalhar com fatos, é importante trazer conteúdos que reforcem o que é apresentado. É por isso que **dados relevantes costumam vir junto ao texto jornalístico**. Esse é o caso de estatísticas, horários, localizações, entre várias outras informações que possam agregar à veracidade do que foi escrito.

Linguagem acessível

Para entender melhor qual é a linguagem utilizada em um texto jornalístico, é preciso levar em consideração o seu principal objetivo: **divulgar informações**. Nesse caso, de nada adianta os conteúdos serem compartilhados,

se a maioria das pessoas não consegue compreendê-los.

É por isso que você vai perceber que **todo texto presente nos jornais ou nas revistas vai utilizar uma linguagem cotidiana**. Por mais que não seja informal, as palavras escolhidas fazem parte do vocabulário de boa parte das pessoas.

Essa é uma estratégia para fazer com que as notícias corram e cheguem mais longe. Em outras palavras, trata-se de um mecanismo para democratizar o acesso às informações, a fim de garantir que mais pessoas leiam e compreendam o texto jornalístico.

Quais são os tipos de textos jornalísticos?

Apesar de a notícia ser o tipo de texto jornalístico mais lembrado, não é o único. **Na verdade, existem mais estilos que você pode encontrar dentro desse gênero**. Os principais são:

crônica; editorial; reportagem; notícia.

Dê uma olhada em detalhes sobre cada um deles a seguir!

Crônica

A crônica, geralmente, é escrita por um profissional jornalista e pode estar presente em colunas de jornais ou revistas. No entanto, não é tão frequente nos canais de comunicação jornalística.

Isso porque envolve a reflexão e a interpretação do autor sobre uma história. Tanto é que a narrativa costuma apresentar um fato do cotidiano, como se fosse comentado por uma pessoa externa. É por isso que existem algumas discussões na área se a crônica, atualmente, é um gênero literário ou faz parte de um tipo de texto jornalístico.

Editorial

O ramo editorial também usa textos jornalísticos que vão contar com a opinião alheia. Os veículos que disponibilizam a informação podem emitir o que pensam sobre os fatos, tal como os próprios leitores e editores.

Ainda assim, contam com a maior quantidade de informações para descrever o que aconteceu. Desse modo, fica evidente o que é opinião e o que é o fato, facilitando ao leitor tirar as suas próprias conclusões.

Reportagem

As reportagens, provavelmente, são os tipos de textos jornalísticos mais longos que você vai encontrar. Isso porque o seu objetivo é descrever os fatos da forma mais extensa possível, a fim de não deixar passar nenhuma informação relevante.

É por isso que vai mostrar os desdobramentos de cada história, diferentes pontos de vista, comentários sobre

especialistas, entre outros detalhes que vão entregar o que o leitor precisa saber sobre os casos. Com isso, cada pessoa pode tirar as suas próprias conclusões do que, de fato, aconteceu.

É por esse motivo que a reportagem, na maioria das vezes, está atrelada a conteúdos investigativos. Consequentemente, leva também mais tempo para ser preparada e divulgada.

Notícia

Já as notícias são o que vemos nos jornais, *sites*, revistas e aplicativos diariamente. Até mesmo como sugestões das plataformas de busca é possível encontrar um direcionamento para esse tipo de conteúdo.

As notícias podem ser voltadas para a atualização sobre um determinado assunto, mas também podem ter como foco o entretenimento. Por isso, é possível variar na formalidade da linguagem. Sem mencionar que apresentam um resumo antes do conteúdo, para sintetizar o que será abordado ao longo do texto, chamado de “*lide*”.

Como se faz um texto jornalístico?

Para saber como escrever um texto jornalístico, é preciso levar em consideração diversos aspectos, desde a coesão textual até a formatação do conteúdo. No entanto, o principal é **a busca pela veracidade das informações**.

O canal em que o conteúdo será divulgado também importa. Um texto que será publicado em um ambiente digital, por exemplo, pode ter um ranqueamento maior nos *sites* de busca ao contar com boas técnicas de SEO para redatores. Além disso, tudo vai depender do tipo de texto escolhido.

Sendo assim, para relembrar as principais características de cada gênero, vale a pena conferir alguns exemplos de textos jornalísticos.

Exemplos de notícia

“Muitas mulheres no mundo mostraram seu apoio aos protestos no Irã cortando o cabelo nas redes sociais. Mas o que significa esse gesto?”. Esse é um exemplo de *lide* de uma notícia do G1 sobre os protestos que aconteceram no Irã em outubro de 2022.

Exemplos de reportagem

Ao falar sobre os custos com saúde mental ao longo de todo o ano, a ONU News traz a seguinte *lide* — termo que se refere à primeira parte de um texto jornalístico — para a reportagem do dia 10 de outubro de 2022: “Estimativas das Nações Unidas se relacionam apenas aos efeitos da ansiedade e depressão; Dia Mundial da Saúde Mental enfatiza situação de quase 1 bilhão de pessoas vivem com algum transtorno”.

Exemplos de editorial

Nos meses que antecederam as eleições presidenciais de 2022, a Gazeta do Povo publicou diversos editoriais

sobre o tema. Um exemplo que trouxemos é sobre uma análise político-econômica dos países da América Latina.

Em um dos trechos do [editorial lançado em setembro](#) do mesmo ano, é possível observar suas características: “Num primeiro momento, as medidas populistas podem dar a impressão de que vão funcionar, mas, em geral, a frustração chega em pouco tempo. Nos países da América Latina, esse tipo de realidade tem sido a norma.”.

Exemplos de crônica

“É mesmo uma viagem no tempo onde se encontram relíquias como o comboio que serviu ao imperador e a evolução do trem-bala, um orgulho japonês, através dos anos.”, diz Carlos Gil, em uma [crônica produzida para o Jornal Hoje](#), em dezembro de 2019.

Ao ler este conteúdo, você percebeu que conhecer as **características do texto jornalístico ajuda a se inspirar e a estudar sobre a escrita de conteúdos nesse gênero**. Além disso, é uma ótima forma de identificar essas produções no dia a dia.

E aí? Já tem experiência com texto jornalístico? Aproveite para aplicar essas técnicas no marketing de conteúdo e [faça parte da nossa Rede de Talentos!](#)

Fonte: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/texto-jornalistico/>. Acesso em:: 19 maio 2023.

5. Informações sobre o gênero textual publicitário

Os textos publicitários são aqueles que têm o objetivo de anunciar alguma coisa, fazer com que uma informação torne-se pública, desde uma campanha de vacinação até os anúncios de produtos e/ou prestação de serviços. Podemos encontrar os textos publicitários circulando em diversos suportes de comunicação, como os midiáticos (televisão, internet e rádio) e jornalísticos (jornais, revistas), e espalhados pelas vias urbanas (*outdoors*, pontos de ônibus, postes de iluminação pública etc.).

Linguagem

Podemos dizer que a linguagem, sobretudo no que se refere à sua função e ao tipo, é a característica mais relevante dos textos publicitários, já que se trata do principal recurso que o autor da peça (texto) publicitária tem para que os efeitos de sentido gerados sejam aqueles desejados pelo autor para alcançar os leitores.

Quanto à função da linguagem dos textos publicitários, ela pode ser abordada de várias formas: linguagem referencial (quando o texto tem o objetivo de divulgar uma informação real), linguagem emotiva (quando o texto pretende alcançar seu objetivo por meio da emotividade dos leitores) e linguagem apelativa ou conativa (quando o texto tem o objetivo de convencer alguém a fazer ou comprar alguma coisa, é conhecida como retórica).

Com relação ao tipo de linguagem, os textos publicitários podem ser criados a partir das linguagens verbal (oral ou escrita), não verbal (imagens, fotografias, desenhos) e mista (verbal e não verbal).

É relevante ressaltarmos também que a linguagem dos textos publicitários é pensada no sentido de atingir um grande número de interlocutores, ou seja, as massas, e, por essa razão, deve ser de fácil compreensão, objetiva, simples e acessível a interlocutores de todas as classes e faixas etárias.

Criatividade

De maneira geral, para conseguir causar efeitos de sentido e seduzir, chamar a atenção dos interlocutores, os autores das peças publicitárias fazem trocadilhos e trabalham as linguagens verbal e não verbal de maneira criativa.

Objetividade

Geralmente, os textos publicitários têm extensão bem reduzida, já que circulam em suportes cujo espaço também é reduzido e o valor de cada anúncio depende de seu tamanho. A seção dos classificados de jornal, que é um exemplo de texto publicitário, é um bom exemplar para que possamos observar essa característica. Outro exemplo que ilustra a objetividade dos textos publicitários é a criação de *slogan* (uma frase curta e de fácil memorização) ou manchetes, os quais resumem em um único enunciado as informações e os objetivos do texto."

Veja mais sobre "Textos publicitários" em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-publicitarios.htm>.

Exemplos de slogan:

- Cheetos, é impossível comer um só. (Elma Chips)
- Vem pra Caixa você também. Vem! (Caixa Econômica Federal)
- A rádio que toca notícias, só notícias. (Rádio CBN)

Publicidade e o público

Em virtude de seu caráter persuasivo e pelo fato de alcançar as grandes massas, o texto publicitário exerce grande influência e poder sobre o público. Esse texto promove o compartilhamento de ideias, produtos e serviços e, de certa forma, orientações ideológicas.

Devido ao seu papel importante na nossa cultura, existe uma autorregulamentação para a divulgação/publicação de textos publicitários, a qual define limites de atuação e aprovação (ou não) quanto à veiculação de alguns anúncios. Essa autorregulamentação é necessária porque, conforme o Código de Defesa do Consumidor (CDC), os textos publicitários respondem pela qualidade dos produtos e serviços que estão sendo oferecidos, portanto, não devem realizar propaganda enganosa, que é crime.

Ainda de acordo com o CDC, propaganda enganosa significa qualquer modalidade de informação falsa, capaz de induzir o consumidor ao erro no que diz respeito à natureza, característica, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

Estrutura do texto publicitário

O texto publicitário é composto, muitas vezes, por imagem, título, texto, assinatura e *slogan*. A assinatura é o nome do produto/serviço e do anunciante. *Slogan*, como já dissemos, é um enunciado conciso e de fácil associação ao produto e lembrança do leitor. O título/*headline* é um enunciado breve com o objetivo de captar a atenção do leitor, incitando sua curiosidade. O texto deve incitar no consumidor o interesse, o desejo por aquilo que está sendo oferecido/anunciado.

A extensão do texto publicitário depende da intencionalidade discursiva do autor/anunciante e do espaço disponível/sugerido pelo suporte de circulação no qual o texto será veiculado: jornal, revista, *outdoors*, *jingles* em rádio (aliado à musicalidade), redes sociais, *sites* etc.

Vertentes do texto publicitário

Existem duas vertentes filosóficas do texto publicitário, ambas com origens filosóficas: a apolínea e a

dionisiaca.

Apolínea

A vertente apolínea visa ao desenvolvimento de textos que remetem à individualização, ou seja, descrevendo e/ou narrando, como ocorre com as artes plásticas, fotografia e narração de histórias.

Dionísica

A vertente dionisiaca busca despertar sentimentos diversos em seus leitores/interlocutores para que assim possa criar

empatia, contradição, terror, carinho etc. Geralmente, para causar esses efeitos, a música, a dramatização e a expressividade corporal são utilizadas.

Por Ma. Luciana Kuchenbecker Araújo Escrito por: Luciana Kuchenbecker Araújo Escritor oficial Brasil Escola

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-publicitarios.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

6. Informações sobre o gênero discursivo digital podcast (Extra)

O podcast é um material entregue na forma de áudio, muito semelhante a um rádio. A diferença é que fica disponível para que o consumidor escute quando quiser, não é um programa ao vivo. Além disso, o conteúdo é criado sob demanda.

Podemos dizer que os podcasts têm como base o conceito de áudio marketing, representando uma boa oportunidade de comunicação, com a proposta de levar mais informação, educar o público, além de produzir materiais que sejam criativos e entretenham o público, em formato de áudio.

Hoje, é muito fácil encontrar podcasts sobre diversos temas em sites e plataformas de áudio, ou seja, é algo que tem cada vez mais fácil acesso para o consumidor. Fonte: <https://rockcontent.com/br/blog/podcast-o-que-e-como-fazer-um-podcast/>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

1º ENCONTRO

No primeiro encontro da aula, o professor distribui os textos individualmente e neste caso, pode ser aleatoriamente.

Em seguida, pedir aos alunos que leiam o texto no link indicado para cada um deles na tabela 1, a seguir. Sigam estas instruções.

Texto 1: <https://www.significados.com.br/meme/>

Texto 2: <https://www.significados.com.br/fanfic/>

Texto 3: <https://www.significados.com.br/charge-e-cartum/>

Texto 4: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/texto-jornalistico/>

Texto 5: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-publicitarios.htm>

Tabela 1 - Designações do texto para leitura individual para 5/4/2023 (instruções abaixo da tabela)

Nome completo	Número do texto	E-mail	Instituição de origem
A. N. S.	1	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
A. S. S.	2	fulanadetal@uel.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
E. V. G. B.	3	fulanadetal@yahoo.com.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
F. S. O.	4	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
I. A. A. C.	5	fulanodetal7575@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

J. V. G. S.	1	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. S. B.	2	fulanodetal@yahoo.com.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. I. A. S.	3	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. C. S. C.	4	fulanodetal082@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. E. S. M.	5	fulanodetal@live.com.pt	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. C. N.	1	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. T. S.	2	fulanadetal229@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. E. A. B.	3	fulanodetal@discente.ufma.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. G. S. G.	4	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
M. M. V. N.	5	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
M. E. S.	1	fulanadetal162@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
M. R. N. S.	2	fulanadetal162@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
P. H. M. N.	3	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
R. S. S.	4	fulanadetal@ufu.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
S. A. N.	5	fulanodetal812@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
S. T. P. A.	1	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
V. J. A. S.	2	fulanadetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. K. N. S.	3	fulanodetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. A. S.	4	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. R. V.	5	fulanodetal132011@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. S. S.	1	fulanodetal@hotmail.fr	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. J. S.	2	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W..R. S.	3	fulanodetal@upe.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Y.R. C.	4	fulanodetal42@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
Y. R. S. S.	5	fulanodetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Y. S. M.	1	fulanadetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Z. C. A.	2	fulanadetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Z. P. S.	3	fulanodetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.

Dê um tempo para os alunos lerem o texto individualmente e elaborarem uma breve apresentação para os colegas no Grupo de Trabalho (GT) em que os membros leram textos diferentes.

Durante a leitura individual, cada aluno deve destacar os trechos que ele considerar mais representativos do gênero e anotar uma justificativa para o destaque. Essas anotações serão usadas para a elaboração da apresentação que o aluno fará no Grupo de Trabalho

Por conseguinte, deve ser realizado de forma síncrona “possibilidade de educação híbrida”, por meio de plataforma digital, ou presencialmente. Conversar com os alunos sobre as possibilidades de que eles construam coletivamente os conceitos dos gêneros textuais/discursivos digitais *meme*, *fanfic*, charge, cartum, texto jornalístico, texto publicitário utilizando a metodologia ativa “Rotação por estações” via **DIPAC** - Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa.

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL dos textos para TODOS e do texto DESIGNADO para você (Tabela 1)

ATIVIDADE 1: Leitura do texto cujo número foi indicado para você na **Tabela 1** e do texto designado para TODOS:

1.1 - Durante a leitura de cada um dos textos, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:

- Em que aspectos os gêneros textuais jornalísticos, publicitários, charge e cartum e os gêneros discursivos digitais

meme, *fanfic* aplicados no ensino e na aprendizagem contribuem para a formação de leitores críticos?

1.2 - Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar a você articulá-los para redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, discorrendo sobre como cada um desses aspectos podem contribuir para a formação de leitores críticos.

Procure ilustrar os seus argumentos com suas experiências pessoais de formação leitora com trechos e exemplos do texto selecionados por você como estudante.

1.3 - Copie e cole (**até 5/7/2023**) a sua resposta no *google form*: <http://...>

ATIVIDADE 2:

2º MOMENTO

Em seguida, agrupar os alunos que leram textos diferentes nos GT para que eles apresentem aos colegas o texto que leram individualmente. Ao final dessas apresentações nos GT, se eles quiserem, podemos deixá-los trocar os textos entre si, para que o aluno possa ficar com um gênero com o qual ele se identifique mais.

Reúna-se nos Grupos de Trabalho (GTs – Tabela 2) entre os dias **5 e 12/4/2023**;

Escolha um colega para representar o GT e apresentar no encontro síncrono de **12/4/2023** um relato das discussões;

Apresente a sua resposta aos colegas e no *google form*: <http://...> avalie as respostas dos colegas do GT e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo “zero” para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias, com indícios de autoria do apresentador.

Módulo 2: Encontro síncrono de 12/4/2023

Acesso à gravação do ENCONTRO SÍNCRONO de 6/7/2023: <https://youtu.be/...>

1. Apresentação dos 5 GTs indicados pelo professor (10 minutos para cada apresentação)
2. 20 minutos de debates sobre as apresentações/leituras do Módulo 1.
3. 30 minutos de exposição dialogada do professor para introduzir “O Círculo de Leitura de Rildo Cosson” 12/4/2023 – marcar LEITURAS INDIVIDUAIS e GTs para 19/4/2023

LEITURA PARA 18/8/2023 – TODOS:

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021, 128 p.

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL do texto acima, indicado para **TODOS**

ATIVIDADE: Leitura do texto designado para TODOS:

1. Durante a leitura do texto, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:

- Como os gêneros textuais jornalísticos, publicitários e cartum podem se articular e se beneficiar das noções de gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos? Quais são as características composicionais de cada um desses gêneros? Exemplifique-os com trechos dos textos lidos.

2. Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar a você redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, discorrendo sobre como o “Como os gêneros textuais jornalísticos, publicitários e cartum podem se articular e se beneficiar das noções de gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos? Quais são as características composicionais de cada um deles? Exemplifique-os com trechos dos textos lidos e por meio de imagens.”

Procure ilustrar os seus argumentos com suas experiências pessoais de formação leitora como estudante.

3. Copie e cole (até 19/4/2023) a sua resposta no *google form*: <http://...>

4. Reúna-se com os seus colegas de **GT (Tabela 2)** em um encontro virtual, síncrono ou não, entre os dias 12 e 19/4/2023, conforme instruções:

Tabela 2 - Grupos de Trabalho – GTs

GT	Número do texto	Nome completo	E-mail	Instituição de origem
GT-A (Escolher um apresentador para representar o GT na aula síncrona)				
GTAtx01	1	A. N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx01	3	A. S. S.	fulanadetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		E. V. G.	fulanadetal5544@hotmail.com	
GTAtx02	5	B.		E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx02	2	F. S. O.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		I. A. A.	fulanodetal21@gmail.com	
GTAtx03	4	C.		E. M. E. F. P. A. B. S.

		J. V. G.	fulanodetal@gmail.com	
GTAtx03	3	S.		E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-B				
GTBtx01	1	J. S. B.	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
		L. E. S.		
GTBtx01	5	M.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		J. C. S.		
GTBtx02	4	C.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		L. E. S.		
GTBtx02	3	M.	fulanodetal@ifnmg.edu.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx03	2	L. C. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx03	1	L. T. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-C				
		L. E. A.		
GTCtx01	2	B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		L. G. S.		
GTCtx01	1	G.	fulanodetal162@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		M. M.		
GTCtx01	5	V. N.	fulanodetal904@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTCtx02	4	M. E. S.	fulanadetal812@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		M. R.		
GTCtx02	3	N. S.	fulanadetal538@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		P. H. M.		
GTCtx03	2	N.	fulanodetal59@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-D				
GTDtx01	1	R. S. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx01	2	S. A. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		S. T. P.		
GTDtx02	3	A.	fulanadetalb0102@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		V. J. A.		
GTDtx02	4	S.	fulanadetal28@yahoo.com.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
		W. K.		
GTDtx03	5	N. S.	fulanodetal2014@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx03	3	W. A. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		W. R.		
GTDtx04	5	V.	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx04	5	W. S. S.	fulanodetal0717@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-E				
GTEtx01	1	W. J. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx01	4	W..R. S.	fulanode tal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx02	2	Y. R. C.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		Y. R. S.		
GTEtx02	5	S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
		Y. S.		
GTEtx02	3	M.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx03	2	Z. C. A.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx03	5	Z. P. S.	fulanodetal7575@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

- 4.1 – Apresentem, comparem e discutam as respostas dadas individualmente à pergunta acima;
- 2 – O representante do GT elabora uma resposta que contemple as discussões para apresentar na aula síncrona de 19/4/2023;
- 3 – No *google form*: <http://...> avalie as respostas dos colegas do GT e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo “zero” para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias, com indícios de autoria do apresentador.

Módulo 3: Encontro síncrono de 19/4/2023

Acesso à gravação do ENCONTRO SÍNCRONO de 12/4/2023: <https://youtu.be/>

1. Apresentação dos 5 GTs indicados pelo professor (10 minutos para cada apresentação)
2. 20 minutos de debates sobre as apresentações / leituras do Módulo 2.
3. 30 minutos de exposição dialogada do professor para introduzir “A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC”

19/4/2023 – Marcar LEITURA INDIVIDUAL e GDs para 26/4/2023

LEITURA PARA 26/4/2023 – TODOS:

Retomar aos textos distribuídos pelo professor e pedir aos alunos que leiam e atribuam sentidos aos textos no *link* indicado para cada um deles na tabela 1 abaixo, atentando para a estrutura composicional, linguagem, leitura das imagens presentes em cada gênero textual/discursivo digital etc. Sigam estas instruções. 🖐️🖐️

Texto 1: <https://www.significados.com.br/meme/>

Texto 2: <https://www.significados.com.br/fanfic/>

Texto 3: <https://www.significados.com.br/charge-e-cartum/>

Texto 4: <https://rockcontent.com.br/talent-blog/texto-jornalistico/>

Texto 5: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-publicitarios.htm>

Acesso em: 13 jul. 2023.

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL do texto acima, indicado para **TODOS**

ATIVIDADE: Leitura do texto designado para TODOS:

1. Durante a leitura do texto, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:

- Como os gêneros textuais/discursivos digitais podem se articular e se beneficiar das noções de círculos de leitura tanto no ensinar quanto no aprender como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos?
- 2. Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar a você redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, discorrendo sobre “Como os gêneros textuais/discursivos digitais podem se articular e se beneficiar das noções de círculos de leitura tanto no ensinar quanto no aprender como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos?”

Ilustre os seus argumentos com experiências pessoais de formação leitora como estudante, podendo incluir a experiência interacional nas aulas, de modo a contribuir com a construção de um “plano integrativo das abordagens sobre gêneros textuais/discursivos digitais” que seja exemplar e ilustrativo das discussões do Grupo de Discussão (GD).

3. Copie e cole (até 26/4/2023) a sua resposta no “google form”: <http://...>

4. Reúna-se com os seus colegas de **GD (Tabela 3)** em um encontro virtual, síncrono ou não, até o dia 26/4/2023, conforme instruções:

4.1 – Apresentem, comparem e discutam as respostas dadas individualmente à pergunta acima;

4.2 – Escolha um representante do GD para elaborar uma resposta e um “plano integrativo das três

abordagens” que seja exemplar e ilustrativo das discussões do GD e para apresentar na aula síncrona de 26/4/2023;

- 4.3 – Cada membro entra no *google form* (*link* na Tabela 3) e avalia as respostas dos colegas do GD e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo “zero” para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias, com indícios de autoria do apresentador.

Tabela 3 - Grupos de Discussão – GDs

	GD	Número do texto	Nome completo	E-mail	Instituição de origem
GD-01 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
	gd01	1	A. N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	J. S. B.	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	L. T. S.	fulanadetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	L. G. S. G.	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	R. S. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	W. J. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GD-02 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
	gd02	2	F. S. O.	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	L. C. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	L. E. A. B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	P. H. M. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	S. A. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	Y. R. C.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	Z. C. A.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GD-03 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
	gd03	3	A. S. S.	fulanadetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd03	3	J. V. G. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd03	3	L. E. S. M.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd03	3	M. R. N. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd03	3	S. T. P. A.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd03	3	W. A. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd03	3	Y. S. M.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GD-04 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
	gd04	4	I. A. A. C	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd04	4	J. C. S. C.	fulonodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd04	4	M. E. S.	fulanadetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd04	4	V. J. A. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd04	4	W. R. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GD-05 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
	gd05	5	E. V. G. B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	L. E. S. M	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	Y. R. S. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	W. R. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	M. N. V. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	W. K. N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	W. S. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	Z. P. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

Após a apresentação de cada GD, o professor faz as suas intervenções adicionando detalhes que passaram despercebidos ou corrigindo alguma informação equivocada que o GD tenha dado sobre as características do gênero que leram.

Neste momento, o docente deve decidir com eles quais daquelas características a produção final deles daquele gênero textual deverá ter. Essas características serão os critérios de produção do gênero e de avaliação final do gênero produzido individualmente no momento seguinte.

Cada aluno produz o gênero que foi discutido no GD, seguindo os critérios de produção definidos na RD e as suas orientações para a produção final.

Encerramento do Círculo de leitura. Cada aluno apresenta a sua produção individual para a sua avaliação.

A apresentação pode ser em um “painel por gênero textual produzido” na sala de aula, por exemplo e cada aluno apresenta a sua produção.

O professor avalia a produção/apresentação de cada um deles e pode/deve pedir que eles se auto-avaliem e avaliem também as apresentações dos colegas de acordo com os critérios pré-estabelecidos para produção de cada gênero.

Módulo 4: Encontro síncrono de 26/4/2023

Acesso à gravação do ENCONTRO SÍNCRONO de 19/4/2023: <https://youtu.be/...>

1. Marinaldo: 15 minutos de exposição dialogada sobre “Os gêneros textuais jornalísticos, publicitários e cartum podem se articular e os benefícios das noções de gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos”
2. Apresentação de “gêneros textuais/discursivos digitais” de dois blocos de representantes dos GDs (15 minutos para cada);
3. 40 minutos de interlocução dos apresentadores com os colegas e com o professor.
4. 20 minutos para preenchimento do *google form*: <https://youtu.be/...> de autoavaliação e de avaliação do minicurso.
5. 15 minutos para encerramento da aula (professor)



**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – POSLING – CEFET/MG

Pesquisa sobre Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC

Círculo de leitura 3: Objetos digitais de aprendizagem por meio de Gêneros textuais - texto jornalístico, texto publicitário, cartum, charge e dos Gêneros discursivos digitais- *meme*, *fanfic*, charge digital utilizando a metodologia ativa “Rotação por estações” via DIPAC

Ano: Aplicável à turma do 9º ano do Ensino Fundamental II

Gêneros textuais: Objetos digitais de aprendizagem via texto jornalístico, texto publicitário, cartum, charge

Gêneros discursivos digitais: Objetos digitais de aprendizagem via *meme*, *fanfic*, charge digital

Nº de aulas: 4 a 5 encontros ou + (50 min cada) aproximadamente

Objeto(s) do conhecimento:

- Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa; Estilo; Modalização (Campo Jornalístico Midiático).
- Textualização; Progressão temática; Modalização (Campo de atuação da vida pública)
- Fono-ortografia; Léxico-morfologia (Todos os campos de atuação)
- Morfossintaxe (Todos os campos de atuação)
- Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe; Semântica; Coesão; Modalização; Figuras de linguagem; Variação linguística (Todos os campos de atuação)

Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica

Campo Jornalístico-Midiático – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Campo de atuação da vida pública: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Todos os campos de atuação: ***Campo da Vida Cotidiana** - campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

***Campo da Vida Pública** - campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

***Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa** - campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

***Campo Artístico Literário** - campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Habilidade(s) da BNCC:

(EF89LP01): Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

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

(EF89LP02): Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF08LP02): Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.

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

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP05): Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP06): Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP07): Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido

devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

(EF69LP40): Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41): Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

(EF69LP42): Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão textual nesses gêneros.

(EF69LP43): Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

Descritores SAEB relacionados para essa proposta com Círculos de leitura 3: D1 - Localizar informações explícitas em um texto;

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Materiais necessários: Computador e datashow ou equipamento multimídia para projeção de textos e imagens que facilitem a caracterização e ilustração dos gêneros abordados (ensino presencial). Google meet ou qualquer plataforma que possibilite aulas síncronas (ensino remoto). Equipamento de comunicação (*smartphone*, computador, *tablet*) conectado à internet.

1. Informações sobre os Objetos digitais de aprendizagem via Gêneros textuais - texto jornalístico, texto publicitário, cartum e charge/Gêneros discursivos digitais - *meme*, *fanfic*, utilizando a metodologia ativa “Rotação por estações” via DIPAC. (Ver Círculo de leitura 2 com informações a respeito dos respectivos gêneros textuais e digitais supracitados).

1º MOMENTO

No primeiro momento da aula, o professor distribui os objetos de aprendizagem individualmente e neste caso, pode ser aleatoriamente.

Em seguida, pedir aos alunos que leiam o texto de Luiz Fernando Gomes, “Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise”, disponível no endereço eletrônico: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>, acesse um dos links de Objetos digitais de aprendizagem, indicados para cada um na tabela 1 a seguir, faça a aplicação em sala de aula e em seguida, analise a atividade consoante os critérios sugeridos por Gomes na **1ª Categoria: conteúdos**; na **2ª Categoria: aspectos técnico-estéticos**; na **3ª Categoria: proposta pedagógica**; na **4ª Categoria: material de acompanhamento**; e na **5ª Categoria: público a que se destina**, direcionando-os para a análise linguística/semiótica. Sigam estas instruções. 🖐️🖐️

Objeto de aprendizagem 1: PROATIVA (Histórias Fantásticas Fábrica de Tirinhas)

<http://www.proativa.vdl.ufc.br/>

Objeto de aprendizagem 2: Brincando com arie 1, 2 e 3 – Atividades lúdicas educacionais:

<http://www.brincandocomarie.com.br/jogos/>

Objeto de aprendizagem 3: Portais educacionais – Educopédia:

<http://www.educopedia.com.br/> **Objeto de aprendizagem 4:** Vamos Escrever –

<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/11121> **Objeto de aprendizagem 5:**

Portal do Professor – <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

Tabela 1 - Designações dos objetos de aprendizagem para leitura individual para 6/7/2023 (instruções abaixo da tabela)

Nome completo	Número do objeto de aprendizagem	E-mail	Instituição de origem
A. N. S.	1	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
A. S. S.	2	fulanadetal@uel.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
E. V. G. B.	3	fulanadetal@yahoo.com.br	E. M. E. F. P. A. B. S.

F. S. O.	4	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
I. A. A. C.	5	fulanodetal7575@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. V. G. S.	1	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. S. B.	2	fulanodetal@yahoo.com.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. I. A. S.	3	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
J. C. S. C.	4	fulanodetal082@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. E. S. M.	5	fulanodetal@live.com.pt	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. C. N.	1	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. T. S.	2	fulanadetal229@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. E. A. B.	3	fulanodetal@discente.ufma.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
L. G. S. G.	4	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
M. M. V. N.	5	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
M. E. S.	1	fulanadetal162@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
M. R. N. S.	2	fulanadetal162@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
P. H. M. N.	3	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
R. S. S.	4	fulanadetal@ufu.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
S. A. N.	5	fulanodetal812@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
S. T. P. A.	1	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
V. J. A. S.	2	fulanadetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. K. N. S.	3	fulanodetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. A. S.	4	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. R. V.	5	fulanodetal132011@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. S. S.	1	fulanodetal@hotmail.fr	E. M. E. F. P. A. B. S.
W. J. S.	2	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
W..R. S.	3	fulanodetal@upe.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Y. R. C.	4	fulanodetal42@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
Y. R. S. S.	5	fulanodetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Y. S. M.	1	fulanadetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Z. C. A.	2	fulanadetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
Z. P. S.	3	fulanodetal@edu.pucrs.br	E. M. E. F. P. A. B. S.

Dê um tempo para os alunos lerem o texto de Luiz Fernando Gomes, “**Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análise”, disponível no endereço eletrônico:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>, acesse um dos *links* de Objetos digitais de

aprendizagem, indicados para cada um individualmente e elaborem uma breve apresentação para os colegas no Grupo de Trabalho (GT) em que os membros acessaram objetos digitais de aprendizagem diferentes.

Durante a leitura individual, cada aluno deve destacar os trechos que ele considerar mais representativos do texto de Gomes, nos objetos digitais de aprendizagem e anotar uma justificativa para o destaque. Essas anotações serão

usadas para a elaboração da apresentação que o aluno fará no GT.

Por conseguinte, deve ser realizado de forma síncrona “possibilidade de educação híbrida”, por meio de plataforma digital, ou presencialmente. Conversar com os alunos sobre as possibilidades de que eles construam coletivamente os conceitos de objetos digitais de aprendizagem, dos gêneros textuais/discursivos digitais *meme*, *fanfic*, charge, cartum, texto jornalístico, texto publicitário utilizando a metodologia ativa “Rotação por estações” via **DIPAC** - Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa.

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA E ACESSO INDIVIDUAL dos Objetos digitais de aprendizagem para TODOS e do Objeto digital de aprendizagem DESIGNADO para você (Tabela 1)

ATIVIDADE 1: Leitura e acesso do Objeto digital de aprendizagem, cujo número foi indicado para você na **Tabela 1** e do Objeto digital de aprendizagem designado para TODOS:

- 1.1 - Durante a leitura de cada um dos Objetos digitais de aprendizagem, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:
 - Em que aspectos os Objetos digitais de aprendizagem dialogam com os gêneros textuais jornalísticos, publicitários, charge e cartum e os gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* aplicados no ensino e na aprendizagem contribuem para a formação de leitores críticos?
- 1.2 - Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar a você articulá-los para redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, discorrendo sobre como cada um desses aspectos podem contribuir para a formação de leitores críticos.

Procure ilustrar os seus argumentos com suas experiências pessoais de formação leitora com trechos e exemplos do texto selecionados por você como estudante.
- 1.3 - Copie e cole (**até 6/7/2023**) a sua resposta no *google form*: <http://...>

ATIVIDADE 2:

2º MOMENTO

Em seguida, agrupar os alunos que leram e acessaram Objetos digitais de aprendizagem diferentes nos GT para que eles apresentem aos colegas o objeto de aprendizagem que leram e acessaram individualmente. Ao final dessas apresentações nos GT, se eles quiserem, podemos deixá-los trocar os Objetos digitais de aprendizagem entre si, para que o aluno possa ficar com um gênero e Objeto digital de aprendizagem com o qual ele se identifique mais.

Reúna-se nos Grupos de Trabalho (GTs – Tabela 2) entre os dias **6 e 13/7/2023**;

Escolha um colega para representar o GT e apresentar no encontro síncrono de **13/7/2023** um relato das discussões;

Apresente a sua resposta aos colegas e no *google form*: <http://...> avalie as respostas dos colegas do GT e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo “zero” para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias,

com indícios de autoria do apresentador.

Módulo 2: Encontro síncrono de 13/7/2023

Acesso à gravação do ENCONTRO SÍNCRONO de 6/7/2023: <https://youtu.be/...>

1. Apresentação dos 5 GTs indicados pelo professor (10 minutos para cada apresentação)
2. 20 minutos de debates sobre as apresentações/leituras do Módulo 1.
3. 30 minutos de exposição dialogada do professor para introduzir “O Círculo de Leitura de Rildo Cosson e colaborar com as discussões com o texto de Luiz Fernando Gomes, “**Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análise”, disponível no endereço eletrônico: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>.

13/7/2023 – marcar LEITURAS INDIVIDUAIS e GTs para 20/7/2023

LEITURA PARA 18/8/2023 – TODOS:

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021, 128 p.

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL do texto acima, indicado para **TODOS**

ATIVIDADE: Leitura do texto designado para TODOS:

1. Durante a leitura do texto, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:

- Como os gêneros textuais jornalísticos, publicitários e cartum podem se articular e se beneficiar das noções de gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* como metodologias de trabalho pedagógico com o texto de Luiz Fernando Gomes, “**Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análise”, disponível no endereço eletrônico: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>, visando à formação de leitores críticos? Quais são as características composicionais de cada um desses gêneros? Exemplifique-os com trechos do texto lido e com os Objetos digitais de aprendizagem.

2. Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar a você redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, recorrendo sobre como o “Como os gêneros textuais jornalísticos, publicitários e cartum podem se articular e se beneficiar das noções de gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* como metodologias de trabalho pedagógico com o texto de Luiz Fernando Gomes, “**Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análise”, disponível no endereço eletrônico: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>, visando à formação de leitores críticos? Quais são as características composicionais de cada um desses gêneros? Exemplifique-os com trechos do texto lido e com os Objetos digitais de aprendizagem.”

Procure ilustrar os seus argumentos com suas experiências pessoais de formação leitora como estudante.

3. Copie e cole (até 20/7/2023) a sua resposta no *google form*: <http://...>

4. Reúna-se com os seus colegas de **GT (Tabela 2)** em um encontro virtual, síncrono ou não, entre os dias 13 e 20/7/2023, conforme instruções:

Tabela 2 - Grupos de Trabalho – GTs

GT	Número do objeto de aprendizagem	Nome completo	E-mail	Instituição de origem
GT-A (Escolher um apresentador para representar o GT na aula síncrona)				
GTAtx01	1	A. N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx01	3	A. S. S.	fulanadetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx02	5	E. V. G. B.	fulanadetal5544@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx02	2	F. S. O.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx03	4	I. A. A. C.	fulanodetal21@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTAtx03	3	J. V. G. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-B				
GTBtx01	1	J. S. B.	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx01	5	L. E. S. M.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx02	4	J. C. S. C.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx02	3	L. E. S. M.	fulanodetal@ifnmg.edu.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx03	2	L. C. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTBtx03	1	L. T. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-C				
GTCtx01	2	L. E. A. B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTCtx01	1	L. G. S. G.	fulanodetal162@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTCtx01	5	M. M. V. N.	fulanodetal904@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTCtx02	4	M. E. S.	fulanadetal812@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTCtx02	3	M. R. N. S.	fulanadetal538@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTCtx03	2	P. H. M. N.	fulanodetal59@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GT-D				
GTDtx01	1	R. S. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx01	2	S. A. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx02	3	S. T. P. A.	fulanadetalb0102@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx02	4	V. J. A. S.	fulanadetal28@yahoo.com.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx03	5	W. K. N. S.	fulanodetal2014@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

GTDtx0 3	3	W. A. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx0 4	5	W. R. V.	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTDtx0 4	5	W. S. S.	fulanodetal0717@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

GT-E

GTEtx0 1	1	W. J. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx0 1	4	W..R. S.	fulanode tal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx0 2	2	Y. R. C.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx0 2	5	Y. R. S. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx0 2	3	Y. S. M.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx0 3	2	Z. C. A.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
GTEtx0 3	5	Z. P. S.	fulanodetal7575@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

4.1 – Apresentem, comparem e discutam as respostas dadas individualmente à pergunta acima;

2 – O representante do GT elabora uma resposta que contemple as discussões para apresentar na aula síncrona de 20/7/2023;

3 – No *google form*: <http://...> avalie as respostas dos colegas do GT e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo “zero” para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias, com indícios de autoria do apresentador.

Módulo 3: Encontro síncrono de 20/7/2023

Acesso à gravação do ENCONTRO SÍNCRONO de 13/9/2023: <https://youtu.be/>

1. Apresentação de outros 5 GTs indicados pelo professor (10 minutos para cada apresentação)

2. 20 minutos de debates sobre as apresentações / leituras do Módulo 2.

30 minutos de exposição dialogada do professor para introduzir “A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC”

20/7/2023 – Marcar LEITURA INDIVIDUAL e GDs para 27/7/2023

LEITURA PARA 21/8/2023 – TODOS:

Em seguida, pedir aos alunos que retomem e leiam o texto de Luiz Fernando Gomes, “Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise”, disponível no endereço eletrônico: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>, acesse um dos links de Objetos digitais de aprendizagem, indicados para cada um na tabela 1 a seguir, faça uma leitura detalhada e acurada, especialmente, nos critério de análise em sala de aula e em seguida, analise a atividade que irá ser proposta pelo professor consoante os critérios sugeridos por Gomes na 1ª **Categoria: conteúdos**; na 2ª **Categoria:** aspectos técnico-estéticos; na 3ª **Categoria:** proposta pedagógica; na 4ª **Categoria:** material de acompanhamento; e na 5ª **Categoria:** público a que se destina, direcionando- os para a análise linguística/semiótica.

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL do texto acima, indicado para **TODOS**

ATIVIDADE: Leitura do texto designado para TODOS:

1. Durante a leitura do texto, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:

- Como os Objetos digitais de aprendizagem, os gêneros textuais/discursivos digitais podem se articular e se beneficiar das noções de círculos de leitura tanto no ensinar quanto no aprender como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos?
- 2. Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar a você redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, discorrendo sobre “Como os Objetos digitais de aprendizagem, os gêneros textuais/discursivos digitais podem se articular e se beneficiar das noções de círculos de leitura tanto no ensinar quanto no aprender como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos?”

Ilustre os seus argumentos com experiências pessoais de formação leitora como estudante, podendo incluir a experiência interacional nas aulas, de modo a contribuir com a construção de um “plano integrativo das abordagens sobre Objetos digitais de aprendizagem, dos gêneros textuais/discursivos digitais” que seja exemplar e ilustrativo das discussões do GD.

3. Copie e cole (até 27/7/2023) a sua resposta no “google form”: <http://...>

. Reúna-se com os seus colegas de **GD (Tabela 3)** em um encontro virtual, síncrono ou não, até o dia 27/7/2023, conforme instruções:

4.1 – Apresentem, comparem e discutam as respostas dadas individualmente à pergunta acima;

2 – Escolha um representante do GD para elaborar uma resposta e um “plano integrativo das três abordagens” que seja exemplar e ilustrativo das discussões do GD e para apresentar na aula síncrona de 27/7/2023;

3 – Cada membro entra no *google form* (link na Tabela 3) e avalia as respostas dos colegas do GD e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo “zero” para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias, com indícios de autoria do apresentador.

Tabela 3 - Grupos de Discussão – GDs

	GD	Número do objeto de aprendizagem	Nome completo	E-mail	Instituição de origem
GD-01 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
	gd01	1	A. N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	J. S. B.	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	L. T. S.	fulanadetal@outlook.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	L. G. S. G.	fulanodetal@educacao.mg.gov.br	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	R. S. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd01	1	W. J. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

GD-02 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
gd02	2	F. S. O.	fulanodetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd02	2	L. C. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd02	2	L. E. A. B.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd02	2	P. H. M. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd02	2	S. A. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd02	2	Y. R. C.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd02	2	Z. C. A.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
GD-03 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
gd03	3	A. S. S.	fulanadetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd03	3	J. V. G. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd03	3	L. E. S. M.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd03	3	M. R. N. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd03	3	S. T. P. A.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd03	3	W. A. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd03	3	Y. S. M.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
GD-04 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
gd04	4	I. A. A. C	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd04	4	J. C. S. C.	fulonodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd04	4	M. E. S.	fulanadetal@hotmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd04	4	V. J. A. S.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd04	4	W.R. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
GD-05 (Escolher um relator/apresentador para representar o GD na RD)					
gd05	5	E. V. G. B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	L. E. S. M	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	Y. R. S. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	W. R. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	M. N. V. N.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	W. K. N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	W.S. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	
gd05	5	Z. P. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.	

Após a apresentação de cada GD, o professor faz as suas intervenções adicionando detalhes que passaram despercebidos ou corrigindo alguma informação equivocada que o GD tenha dado sobre as características do gênero que leram.

Neste momento, o docente deve decidir com eles quais daquelas características a produção final deles daquele gênero textual deverá ter. Essas características serão os critérios de produção do gênero e de avaliação final do gênero produzido individualmente no momento seguinte.

Cada aluno produz o gênero que foi discutido no GD, seguindo os critérios de produção definidos na RD e as suas orientações para a produção final.

Encerramento do Círculo de leitura. Cada aluno apresenta a sua produção individual para a sua avaliação.

A apresentação pode ser em um “painel por gênero textual produzido” na sala de aula, por exemplo e cada aluno apresenta a sua produção.

O professor avalia a produção/apresentação de cada um deles e pode/deve pedir que eles se auto-avaliem e avaliem também as apresentações dos colegas de acordo com os critérios pré-estabelecidos para produção de cada gênero.

Módulo 4: Encontro síncrono de 27/7/2023

Acesso à gravação do ENCONTRO SÍNCRONO de 20/7/2023: <https://youtu.be/...>

1. Marinaldo: 15 minutos de exposição dialogada sobre “Os objetos digitais de aprendizagem, dos gêneros textuais jornalísticos, publicitários e cartum podem se articular e os benefícios das noções de gêneros discursivos digitais *meme*, *fanfic* como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos”
2. Apresentação de “Objetos digitais de aprendizagem, dos gêneros textuais/discursivos digitais” de dois blocos de representantes dos GDs (15 minutos para cada);
3. 40 minutos de interlocução dos apresentadores com os colegas e com o professor.
4. 20 minutos para preenchimento do google form: <https://youtu.be/...> de autoavaliação e de avaliação do minicurso.
5. 15 minutos para encerramento da aula (professor)

Tabela 4 - Roda de Diálogo – RD

	Representantes	TEXTO	Nome completo	E-mail	Instituição de origem
RD-01 (UM REPRESENTANTE DE CADA GD DE 01 A 06 - APENAS 1 APRESENTA)					
	gd01	1	A.N. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd02	2	L. E. A. B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd0	3	J. V. G. S.	fulanodetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd04	4	J. C. S. C.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.
	gd05	5	E. V. G. B.	fulanadetal@gmail.com	E. M. E. F. P. A. B. S.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base nos autores Cosson (2021), Bacich e Moran (2018) e Parreiras (2020).

REFERÊNCIAS

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468>. Acesso em: mar. de 2023.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental –

língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Homologada.

Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 10 jan. 2023.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021, 128 p.

FILATRO A.; CAVALCANTI, C. **Metodologias Inov-Ativas na Educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**.

Campinas: Papirus,

19. ed. 2001.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 19 ed. 2015.

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

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PARREIRAS, V.A. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 70-82. Disponível em:

https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0.

Acesso em: 13 jul. 2023.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. (org.) **Análise linguística: afinal a que se refere?** – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUEFG. PDF 150 p.

Disponível em:

<file:///C:/Users/marcu/Downloads/An%C3%A1lise%20lingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em:

30 mar. 2024.

Fonte: Elaborado e adaptado pelo autor com base nos autores Filatro; Cavalcanti (2018), Parreiras (2020) e Cosson (2021).

APÊNDICE D - Gabarito da Avaliação Diagnóstica Final



DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – POSLING –
CEFET/MG

Pesquisa sobre Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos
e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela Dinâmica
Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC

- ✓ Você está recebendo um Caderno de questões de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo
- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como adequada.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Transcreva suas respostas para o gabarito, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

QUESTÃO	GABARITO			
	ALTERNATIVA			
	A	B	C	D
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

APÊNDICE E - Avaliação Diagnóstica Final**QUESTÃO 01**

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(SAEP 2012). Leia o texto abaixo e responda:

Existe vida fora da Terra?

Até onde se sabe, não. Não existe nenhuma evidência oficial, já que todos os casos registrados são apenas suposições. Mas isso não desanima os cientistas. “É bastante razoável que exista vida fora da Terra. Só que as probabilidades diminuem quando procuramos por vida inteligente”, conta Samuel Rocha de Oliveira, físico do departamento de Matemática Aplicada da Unicamp. Para achar vida como a conhecemos, mesmo que formas primitivas, planetas com as mesmas características da Terra precisam ser encontrados. Satélites como o Corot e o Kepler caçam essas estruturas e, até junho deste ano, já haviam encontrado 563 delas.

Mundo Estranho, ed. 114, ano 10, n. 8, ago. 2011, p. 31.

Segundo o texto, existe vida na Terra?

- (A) Há vida fora da Terra, mas ainda não foram encontrados seres como do nosso planeta.
- (B) Há vida fora da Terra, mas não inteligente como a do nosso planeta.
- (C) Não há nenhuma evidência oficial, apenas algumas suposições de vida fora da Terra.
- (D) Os satélites que caçam vida fora da terra até hoje não encontraram nenhum tipo de ser parecido com os da Terra e nem planetas parecidos com o nosso.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 02

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

Minha Sombra

De manhã a minha sombra
com meu papagaio e o meu
macaco começam a me
arremedar.

E quando eu saio
a minha sombra vai comigo

fazendo o que eu faço
seguindo os meus passos.

Depois é meio-dia.
E a minha sombra fica do
tamaninho de quando eu era
menino.

Depois é tardinha.
E a minha sombra tão comprida
brinca de pernas de pau.

Minha sombra, eu só
queria ter o humor que
você tem, ter a sua
meninice,
ser igualzinho a você.

E de noite quando escrevo,
fazer como você faz,
como eu fazia em criança:

Minha sombra
você põe a sua
mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas
sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra*. In: *Obra Completa*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda., 1958.

De acordo com o texto, a sombra imita o menino:

- (A) de manhã.
- (B) ao meio-dia.
- (C) à tardinha.
- (D) à noite.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 03

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

Leia o texto para responder a questão a seguir: **Leia as instruções.**

PRECAUÇÕES PARA USO DO DETERGENTE X8
• Mantenha longe do alcance das crianças e dos animais domésticos. • Evite contato com os olhos, mas se isso acontecer lave com muita água. • Em caso de ingestão acidental, encaminhe imediatamente a pessoa a um hospital ou centro de saúde. • Não reutilize a embalagem para outros fins.

De acordo com o texto, o detergente X8:

- (A) protege a pele das crianças.
- (B) é benéfico para os olhos.
- (C) é saudável quando ingerido.
- (D) tem embalagem inadequada para outros fins.

Fonte: Ouro (2019).

————— QUESTÃO 04 —————

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto

Leia o texto abaixo e responda;

INFORMAÇÕES AO PACIENTE:

Conservar em local fresco e seco, ao abrigo do calor.

O prazo de validade são 24 meses contados a partir da data de fabricação marcada na embalagem externa. Após esse período não mais deverá ser usado, sob risco de não produzir os efeitos desejáveis.

O produto é indicado para uso exclusivamente tópico, nos casos de reumatismos, nevralgias, torcicolos, contusões e dores musculares.

"TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS."

"NÃO TOME REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO, PODE SER PERIGOSO PARA SUA SAÚDE."

MODO DE USAR:

Friccione a parte dolorida durante alguns minutos, com pequena quantidade do produto, envolvendo-a depois com um pano de flanela ou lã, 2 a 3 vezes ao dia.

"SIGA CORRETAMENTE O MODO DE USAR, NÃO DESAPARECENDO OS SINTOMAS, PROCURE ORIENTAÇÃO MÉDICA."

O medicamento acima é indicado para:

- (A) aliviar dores de origem muscular, de articulações ou devido a pancadas.
- (B) cicatrizar feridas rapidamente.
- (C) tratar de alergias de pele que atrapalham o movimento dos membros.
- (D) cuidar de crianças extremamente nervosas.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 05—————

Descritor SAEB relacionado: D1 - Localizar informações explícitas em um texto
(SAERJ). Leia o texto abaixo:

Entrevista com Marcos Bagno

Em geral, o preconceito linguístico é exercido pelas pessoas que ocupam as classes sociais dominantes, que tiveram acesso à educação formal, portanto, à norma-padrão de prestígio. Assim, acreditam que seu modo de falar é mais “certo” e mais “bonito” que o das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização. O preconceito linguístico é somente um disfarce: não é a língua da pessoa que é discriminada, mas a própria pessoa em sua identidade individual e social.

VECCHI, Viviane. **Entrevista com Marcos Bagno**. Disponível em: <http://www.facasper.com.br/jo/entrevistas>

Nesse texto, o linguista defende a ideia de que o preconceito linguístico:

- (A) contraria as regras gramaticais.
- (B) depende da idade dos falantes.
- (C) é apenas uma questão de disfarce.
- (D) está em todas as camadas sociais.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 06—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
(SABE). Leia o texto abaixo:

O laço de fita

Não sabes, criança? ‘Stou louco de
 amores...

Prendi meus afetos, formosa Pepita.

Mas onde? No templo, no espaço, nas névoas?!

Não rias, prendi-me

Num laço de fita.

Na selva sombria de tuas

madeixas, Nos negros cabelos da

moça bonita,

Fingindo a serpente qu'enlaça a

folhagem, Formoso enroscava-se

O laço de fita.

ALVES, C. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 84.

Com base no uso da linguagem figurada presente nesse texto, verifica-se que o laço de fita representa:

(A) a admiração natural.

(B) a adoração fervorosa.

(C) a proximidade do perigo.

(D) a sedução amorosa.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 07—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto (PAEBES). Leia o texto abaixo e responda:

AMIGOS DO PEITO

Todo dia eu volto da

escola com a Ana Lúcia

da esquina. Da esquina

não é sobrenome, é o

endereço da menina.

O irmão dela é mais velho

e mesmo assim é meu

amigo. Sempre depois do

almoço, ele joga bola

comigo.

Já o Carlos Alberto, do lado, (do lado não
é nome também) tem uma bicicleta legal,

mas não empresta pra
ninguém. O bairro onde
moro é assim, tem gente de
tudo que é jeito.

Pessoas que são muito chatas,
e um monte de amigos do peito:
o Bruno do prédio da frente,
o Ricardo do sétimo andar,
o irmão da Lúcia da esquina,
o filho do dono do
bar. O nome completo
deles eu nunca sei, ou
esqueço.

Amigo não tem sobrenome:
amigo tem endereço.

THEBAS, Cláudio. *Amigos do peito*. Belo Horizonte: Formato. 1996.

Nesse texto, na visão do eu lírico:

- (A) o mais importante é ter amigos.
- (B) o menino evita emprestar sua bicicleta.
- (C) o menino mora em um bairro de pessoas chatas.
- (D) o sobrenome dos amigos deve ser esquecido.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 08—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto (CPERB). Leia o texto abaixo:

Os Frutos

Os frutos derivam-se do ovário das flores. Após a fecundação dos óvulos em seu interior, o ovário inicia um crescimento, acompanhado de uma modificação de seus tecidos provocada pela influência de hormônios vegetais, que interferem na estrutura, consistência, cores e sabores, dando origem ao fruto. Os frutos mantêm-se fechados sobre as sementes até,

pelo menos, o momento da maturação. Quando as sementes estão prontas para germinar, os frutos amadurecem, e podem se abrir, liberando as sementes ao solo, ou tornam-se aptos a serem ingeridos por animais, que depositarão as sementes após estas passarem por seu aparelho digestivo. Os frutos verdadeiros se originam do ovário da planta.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fruto> (último acesso em 18/11/2011)

O texto informa sobre:

- (A) a transformação do fruto depois de seu amadurecimento.
- (B) os sabores de cada fruto existentes.
- (C) as diversas formas de frutos.
- (D) o processo de reprodução e evolução do fruto.

Fonte: Ouro (2019).

————— QUESTÃO 09 —————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

(Projeto con(seguir)-DC). Leia o texto abaixo e responda:

AI SE EU TE PEGO PEGOU...

Há tempos uma canção popular não fazia tanto sucesso como o *hit* chiclete *Ai Se eu te Pego*, interpretada pelo paranaense Michel Teló e de autoria de Sharon Acioly e Antonio Dyggs.

Não bastasse o sucesso nacional da música, cujo videoclipe já ultrapassou 100 milhões de visualizações no *YouTube*, agora é a vez do refrão cair na na boca do público estrangeiro. *Ai Se eu te Pego* ganhou versão em inglês (*Of If I Catch You*), em polonês (*Slodka*, que significa “doce”), em italiano, e desbancou artistas como Adele, Rihanna e o grupo Coldplay nas paradas de sucesso internacionais.

O *hit* ganhou até uma paródia em hebraico, além de ter embalado a coreografia de soldados israelenses. De quebra, alunas brasileiras de um curso de fonoaudiologia resolveram verter a música para a lingual brasileira de sinais.

(Revista Língua Portuguesa, ano 7, nº 76, fevereiro de 2012. p .

Segundo o texto, é possível afirmar que:

- (A) outras canções populares também fazem sucesso.
- (B) a canção se limita a fazer sucesso no âmbito nacional.
- (C) o refrão da música adquiriu versões estrangeiras.

(D) no público estrangeiro, a música ganhou uma paródia.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 10—————

Descritor SAEB relacionado: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto (SAEMS). Leia o texto abaixo:

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer; É

solitário andar por entre a gente;

É nunca contentar-se de contente;

É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade; É

servir a quem vence, o vencedor; É ter

com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor Nos

corações humanos amizade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor

FILHO, Aires da M. M. (org.). *Camões: lírico*. Rio de Janeiro: Agir, 1992, p.19.

A visão de amor do autor se constrói a partir de:

(A) definições.

(B) negações.

(C) oposições.

(D) repetições.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 11

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.):

Projeto con(seguir)-DC).

Leia o texto abaixo:



A charge abaixo apresenta uma crítica em relação:

- (A) à inversão do papel do homem na sociedade atual.
- (B) à mulher que tem de trabalhar fora para se manter.
- (C) aos homens que se mostram dispostos a ajudarem em casa.
- (D) à mulher que exerce um papel submisso ao homem.

Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 12

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.):

(PAEBES). Leia o texto abaixo:



Disponível em: <http://www.turmadamonica.com.br/tirinha247>. Acesso em: 9 abr. 2010.

A personagem agarrada ao galho esperava que a amiga:

- (A) buscasse uma corda.

- (B) chamasse alguém.
- (C) segurasse sua mão.
- (D) trouxesse comida.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 13—————

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.):

(CPERB). Leia o texto abaixo:



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_t1zMfzMpdfs/S_KY_kWyomI/AAAAAAAAAoo/73lky9ZJDNQ/s1600/etica-e-moral.jpg
(último acesso em 01/11/2011)

Observando a imagem e os valores éticos, conclui-se que:

- (A) se tem uma boa informação a respeito da ética.
- (B) haja um meio de informar e ensinar sobre a ética.
- (C) a ética serve para que haja um equilíbrio e bom funcionamento social, que ninguém saia prejudicado.
- (D) ética é respeitada por maioria das pessoas.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 14—————

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.):

(CPERB). Leia o texto abaixo:



Fonte:

http://4.bp.blogspot.com/_RQYZBIZTqvA/S_AOGGSJCjI/AAAAAAAAAAko/3rTSXeHbA6U/s400/Professor.jp_g (último acesso em 23/11/2011)

Na imagem pode ser concluído que as salas de aula hoje em dia é:

- (A) superlotada, devido a má frequência de alunos.
- (B) superlotada, devido a má frequência de professores.
- (C) superlotada, devido a lotação de alunos por sala.
- (D) superlotada, devido a lotação de professores por sala.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 15—————

Descritor SAEB relacionado: D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

(Projeto con(seguir)-DC).

Leia o texto abaixo:



Fonte: <http://www.google.com.br>

Da leitura desse texto, é possível deduzir que:

- (A) a leitura aumenta a ignorância das pessoas.

- (B) a ignorância é um dom.
- (C) a ignorância é ampliada com a leitura.
- (D) a leitura diminui a ignorância das pessoas.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 16—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Observe a imagem a seguir:



Fonte: <http://www.google.com.br>

O efeito de sentido do *memé* acima é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à:

- (A) ironia para conferir um novo significado ao termo “Horário de verão”.
- (B) homonímia para opor, o horário de verão ao horário normal.
- (C) personificação por atribuir características humanas ao objeto relógio.
- (D) polissemia, ou seja, aos dois sentidos do verbo “acertar” para transmitir a ideia que pretende veicular.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 17—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

(AvaliaBH). Leia o texto abaixo e responda:



Este texto pretende:

- (A) mostrar que as crianças adoram este biscoito.
- (B) explicar que compensa pagar caro por este biscoito.
- (C) lembrar que as crianças precisam do biscoito no lanche.
- (D) ensinar várias maneiras de se conseguir o biscoito.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 18—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Leia o texto abaixo e responda:



Disponível em:

http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/2013/combate_a_dengue/Ad_DengueMS_210x280.jpg.

Acesso em: 4 mar. 2014.

Esse texto tem a finalidade de:

- (A) conscientizar sobre a limpeza das ruas.
- (B) criticar a falta de recolhimento do lixo.
- (C) divulgar ações de combater à dengue.
- (D) orientar a formação de equipes esportivas.

Fonte: Ouro (2019).

—————QUESTÃO 19—————

Descritor SAEB relacionado: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

(SADEAM). Leia o texto abaixo:



Disponível em: www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm.

Acesso em: 21 maio 2008.

A finalidade desse texto é:

(A) convencer.

(B) divertir.

(C) ensinar.

(D) informar.

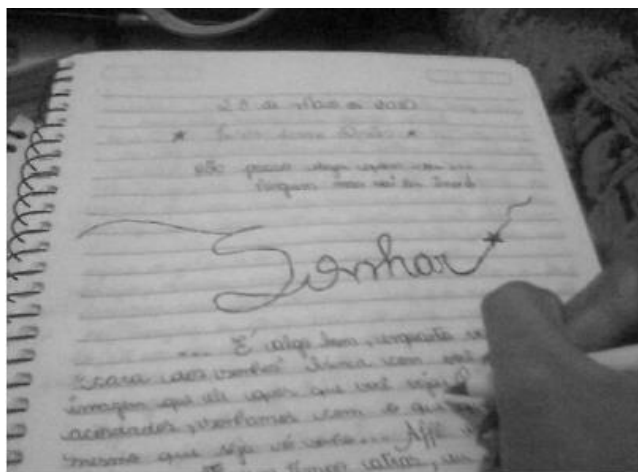
Fonte: Ouro (2019).

QUESTÃO 20

Descritor SAEB relacionado:

D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Veja a imagem de um diário pessoal.:



Fonte: **Diário pessoal**. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 17/03/2011.

Essa página do diário tem como finalidade:

- (A) registrar os pensamentos de quem escreve.
- (B) orientar sobre como as pessoas devem agir.
- (C) informar sobre determinado fato ou assunto.
- (D) descrever a vida amorosa de alguém.

Fonte: Ouro (2019).

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

(Para responsável por participante menor de idade)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de ____ de 20____.

Prezado(a) participante _____,

O seu filho está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Estratégias pedagógicas para estimular o desenvolvimento de multiletramentos e letramento crítico no ensino de língua portuguesa via metodologias ativas mediadas pela DIPAC.**

. Este convite se deve ao fato de seu filho ser aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é **Marinaldo de Souza Silva**, RG nº **2.343.3556**, matrícula nº **20215003070**, aluno regularmente matriculado no **Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens**, na Área de concentração “**Tecnologias e Processos Discursivos**”, na Linha de pesquisa III “**Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia**” sob orientação do professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras do **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)** do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Estudos de Linguagens, declaro que participarei como pesquisador responsável.

Em virtude dessas inquietações, estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas e implícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais. Além disso, pretende-se explorar como a integração de metodologias ativas mediadas pela Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), pode favorecer a transição da cultura escolar tradicionalista centrada no professor para abordagens mais centradas no estudante.

Como objetivos específicos, delineamos:

1. Avaliar o domínio das habilidades dos estudantes relacionadas ao Tópico I e Tópico II da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, destacando a capacidade de identificar informações explícitas e implícitas em textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;

2. Examinar de que maneira a implementação de metodologias ativas, o uso de abordagens pedagógicas inovadoras influenciam diretamente a compreensão textual pelos alunos, com foco nas habilidades linguísticas; e
3. Realizar uma análise detalhada do letramento crítico dos discentes em diferentes etapas do processo educativo, incluindo a diagnose inicial, a implementação das atividades de intervenção e a diagnose final.

A fundamentação teórica adotada para esta pesquisa, terá como base os estudos sobre letramentos, letramento crítico, letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, EaD, Educação híbrida, metodologias ativas, bem como a linguagem atrelada ao ensino e à tecnologia, desenvolvidos por Kumaravadivelu (1994; 1999; 2001; 2006), Kleiman (1995), Lévy (1999), Moran, Marsetto e Behrens (2000), Soares (2002; 2016; 2017), Kress e van Leeuwen (2002; 2006), Kenski (2003), Santaella (2004), van Leeuwen (2005), Xavier (2009), Marcuschi e Xavier (2010), Dionísio (2011; 2013), Kress (2011), Coscarelli (2012), Rojo (2012; 2013), Rojo e Moura (2012; 2019), Barton e Lee (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Ribeiro (2016; 2021), Bergmann (2017), Goulart (2017), Coscarelli e Ribeiro (2017), Filatro e Cavalcanti (2018), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2021), Silva e Queiróz (2021a; 2021b), entre outros.

As normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), acerca da linguagem e suas tecnologias, também nortearão os encaminhamentos dados a este estudo. Além disso, trabalharemos com as abordagens qualitativas, de Bauer e Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008), quantitativas, de Minayo e Sanches (1993) e Godoi (1995), Bergmann (2017) que aborda a sala de aula invertida; e Círculos de leitura, com base em Cosson (2021), entre outros.

Diante disso, questionamo-nos: como estimular o desenvolvimento de letramento crítico, a partir do domínio das habilidades dos estudantes que compõem o Tópico I - Procedimentos de Leitura, com base nos descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; do Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto, com base nos descritores D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); e D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB?

No que diz respeito à metodologia da pesquisa a ser desenvolvida, configura-se como pesquisa-ação interpretativista de abordagem intervencionista, de natureza descritiva e aplicada, com realização de análises qualitativas. Os sujeitos participantes da pesquisa são 33 (trinta e três) alunos cursantes de uma turma única do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, em Areia-PB, no Distrito de Mata Limpa, com faixa etária entre 14 a 15 anos. Os discentes estudam no turno matutino, e são procedentes de comunidades vizinhas ou residem no próprio bairro onde a escola está situada.

Esta pesquisa foi motivada pelas minhas percepções, ao longo de mais de 20 anos de docência, com base em minhas inquietações e de outros professores acerca de como estimular o desenvolvimento de letramento crítico, de multiletramentos nos textos multimodais e das multissemioses presentes nos hipertextos e nos recursos didáticos de cunho digital em diferentes perspectivas educacionais das metodologias ativas em ambientes de aprendizagem do contexto educacional da pedagogia Pós-Método e da DIPAC, com a finalidade de favorecer tanto os discentes na contemporaneidade quanto a docência no ciberespaço e na cibercultura, bem como das práticas emergentes dos Estudos de Linguagens do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em uma turma do 9º ano, anos finais, de uma escola pública municipal, localizada no município de Areia-PB, por meio de práxis pedagógicas que se apropriem da reflexão-ação-reflexão, com textos multimodais em conexão com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

No que se refere aos riscos desta pesquisa, eles podem se expressar no nível de gradação, no qual a pesquisa em andamento se encontra inserida: **(i) mínimos:** cansaço ou falta de vontade de participar dos testes diagnósticos inicial e final — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: elaborar questões e atividades breves e com perguntas claras, com questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico do participante; indisposição, desconforto ou vergonha de participar dos testes diagnósticos inicial e final — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: evitar perguntas de cunho pessoal, restringindo-se a questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico do participante; alterações de visão de mundo e sobre a educação — medida de proteção e precaução por parte do professor-pesquisador: valorizar os esforços que o participante desempenha em sua rotina de estudos, bem como se abster de qualquer forma de julgamento com relação ao seu desempenho acadêmico; e constrangimento e estresse ao se expor com relação às práticas

desenvolvidas em sala de aula — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: ser gentil, amigável e compreensível em relação às respostas recebidas em todas as etapas da geração de dados, criando, assim, um ambiente de cooperação entre pesquisador e participante.

Não haverá benefícios diretos aos participantes, como algum tipo de gratificação monetária. Entretanto, estes, como benesse, poderão contribuir para o debate acerca de formas de dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa que representem uma possibilidade de desenvolvimento da oralidade, da leitura e da análise linguística/semiótica, como fatores-chave para o desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico de estudantes do EF-II, anos finais. Além disso, a fim de evitar um possível desconforto dos participantes em relação ao momento da coleta de dados — como um risco da pesquisa —, na condição de professor pesquisador responsável, assumo o compromisso de ser o mais objetivo possível para não me envolver em assuntos pessoais que não condizem com os objetivos desta pesquisa. É preciso sublinhar também que não haverá custo algum ao participante, cabendo ao pesquisador se deslocar até o participante quando se fizer necessário fora do ambiente escolar.

Os cuidados éticos para coleta de dados em ambientes virtuais dar-se em decorrência da pandemia da COVID-19, mesmo estando em curva decrescente de contágio, e da imprevisibilidade com relação à permanência das atividades educacionais de modo presencial faz-se importante observar os cuidados éticos para a condução de uma coleta de dados realizada por meio das tecnologias de comunicação, caso seja necessário. O documento que orienta essas ações é o Comunicado CONEP/MS – 0019229966⁸ e é importante registrar que, caso a pandemia esteja controlada, com aulas presenciais e com a concordância do participante, a coleta poderá acontecer de modo presencial. Também trabalhamos com o cenário de a coleta de dados correr de modo virtual e presencial, mesmo em contexto pós-pandemia, conforme a decisão da Secretaria de Educação do município de Areia/PB.

Na hipótese de estarmos em Ensino Remoto Emergencial (ERE), o *link* para o TCLE será enviado por e-mail para o participante (um remetente e um destinatário), não haverá envio coletivo de *e-mails*. Nessa oportunidade, destacaremos que a contribuição do participante na pesquisa apenas ocorrerá após o aceite eletrônico de sua parte e/ou responsável ou assinatura física do TCLE.

⁸Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual. Disponível em: https://www.dppg.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/164/2021/03/SEI_MS-0019229966-Comunicado.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

O TCLE será enviado apenas uma vez para cada participante; nele, estão registradas as três etapas da pesquisa. Enfatizaremos, conforme orientações contidas no documento CONEP/MS – 0019229966, a importância de o “participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico”. Com relação ao Termo de Anuência, ou Termo de Autorização (**ANEXO B**) — termo que comprova a autorização da autoridade competente para o desenvolvimento da pesquisa na instituição a qual representa legalmente (instituição coparticipante) —, para a realização de pesquisas acadêmicas em escolas públicas estaduais do estado da Paraíba.

Ademais, sobre as garantias éticas ao participante será assegurado o direito de não participar da pesquisa, sem a necessidade de justificativa. Será informado ao participante, antes da aplicação do plano de ação, os tópicos abordados, para que ele tenha mais informações antes de aceitar participar. Os tópicos gerais serão: (i) os benefícios observados pelo participante na aprendizagem de seus alunos; (ii) as dificuldades e facilidades de aplicação da DIPAC; e (iii) as vantagens e desvantagens.

Sobre a transferência e o armazenamento dos dados, manteremos o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Os dados obtidos serão armazenados em um dispositivo eletrônico por *download*, não serão salvos, portanto, em “nuvens” ou outros dispositivos de compartilhamento de arquivos. Assim, garantimos a segurança dos dados e o anonimato dos participantes — garantias éticas aos participantes da pesquisa.

Propusemos essa estruturação da coleta e da análise dos dados por considerar que ela fornecerá a flexibilidade necessária em relação à complexidade das informações que serão geradas nas três etapas do plano de ação.

Considerando o professor como pesquisador do projeto de natureza intervencionista, ele deverá orientar suas ações sempre a partir de princípios éticos, organizando os procedimentos metodológicos a fim de favorecer não só o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura dos alunos, mas também o seu bem-estar. Com isso, é preciso ter atenção quanto à seleção das atividades, proporcionando, sempre de forma cuidadosa, aos alunos, formas de interação com os outros colegas e com o professor. Assim, não serão trabalhadas atividades ou quaisquer procedimentos que possam expor os discentes, tendo estes o anonimato garantido, quando da divulgação da pesquisa em qualquer meio de divulgação científica ou perante os colegas e a comunidade em geral.

Dessa forma, todas as intervenções estarão pautadas em um acordo realizado entre professor pesquisador e responsáveis pelos alunos participantes, ficando claro, desde o início da intervenção, os objetivos a serem alcançados e a metodologia a ser utilizada.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa. Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

- 0.1. Meio ou ambiente virtual:** aquele que envolve a utilização da internet (como *e-mails*, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.
- 0.2. Forma não presencial:** contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive, telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.
- 0.3. Dados pessoais:** informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como: números de documentos, de prontuário etc.
- 0.4. Dados pessoais sensíveis:** dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

No entanto, nesta pesquisa em ambiente virtual existem inúmeros outros riscos inerentes às pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, sua gradação e ações mitigadoras, conforme a Orientação da CONEP, no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, até mais graves, aos quais os participantes estão sujeitos nesta pesquisa, como, por exemplo, a perda de anonimato, o extravio das informações coletadas etc.

Na hipótese de estarmos em Ensino Remoto Emergencial (ERE), o *link* para o TCLE será enviado por *e-mail* para o participante (um remetente e um destinatário), não haverá envio coletivo de *e-mails*. Nessa oportunidade, destacaremos que a contribuição do participante na pesquisa apenas ocorrerá após o aceite eletrônico de sua parte e/ou responsável ou assinatura física do TCLE.

O TCLE e o TALE serão enviados apenas uma vez para cada participante; neles, estão registradas as três etapas da pesquisa. Enfatizamos, conforme orientações contidas no documento CONEP/MS – 0019229966, a importância de o “participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico”. O contato dos alunos e dos pais e/ou responsáveis legais serão de forma presencial na escola onde a pesquisa vai ser aplicada, visto que os alunos e pais terão acesso às informações necessárias por meio dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre esclarecido impressos, entregues aos alunos e enviados aos responsáveis pelo menor de idade para coletas de assinatura dos participantes e representantes nos TCLE’s e TALE’s e com as devolutivas ao professor pesquisador, conforme a resolução CNS nº 466/12, item IV.

Com relação ao Termo de Anuência, ou Termo de Autorização (**ANEXO B**) — termo que comprova a autorização da autoridade competente para o desenvolvimento da pesquisa na instituição a qual representa legalmente (instituição coparticipante) —, para a realização de pesquisas acadêmicas em escolas públicas estaduais do estado da Paraíba.

Ademais, sobre as garantias éticas ao participante será assegurado o direito de não participar da pesquisa, sem a necessidade de justificativa. Será informado ao participante, antes da aplicação do plano de ação, os tópicos abordados, para que ele tenha mais informações antes de aceitar participar. Os tópicos gerais serão: (i) os benefícios observados pelo participante na aprendizagem de seus alunos; (ii) as dificuldades e facilidades de aplicação da DIPAC; e (iii) as vantagens e desvantagens.

Sobre a transferência e o armazenamento dos dados, manteremos o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Os dados obtidos serão armazenados em um dispositivo eletrônico por *download*, não serão salvos, portanto, em “nuvens” ou outros dispositivos de compartilhamento de arquivos. Assim, garantimos a segurança dos dados e o anonimato dos participantes — garantias éticas aos participantes da pesquisa.

Propusemos essa estruturação da coleta e da análise dos dados por considerar que ela fornecerá a flexibilidade necessária em relação à complexidade das informações que serão geradas nas três etapas do plano de ação.

Considerando o professor como pesquisador do projeto de natureza intervencionista, ele deverá orientar suas ações sempre a partir de princípios éticos, organizando os procedimentos metodológicos a fim de favorecer não só o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura dos alunos, mas também o seu bem-estar. Com isso, é preciso ter atenção quanto à seleção das atividades, proporcionando, sempre de forma cuidadosa, aos alunos, formas de interação com os outros colegas e com o professor.

Assim, não serão trabalhadas atividades ou quaisquer procedimentos que possam expor os discentes, tendo estes o anonimato garantido, quando da divulgação da pesquisa em qualquer meio de divulgação científica ou perante os colegas e a comunidade em geral.

Dessa forma, todas as intervenções estarão pautadas em um acordo realizado entre professor pesquisador e responsáveis pelos alunos participantes, ficando claro, desde o início da intervenção, os objetivos a serem alcançados e a metodologia a ser utilizada.

De acordo com o protocolo de pesquisa, temos o compromisso de manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, conforme o Art. 28 da Resolução CONEP nº 510, de 7 de abril de 2016.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive, de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por *e-mail*: marcultura273@gmail.com, telefone (83) 99619-2944, pessoalmente ou via postal para Rua Abdon Felinto Milanez, nº 881, Vila Operária, Bairro Frei Damião, Areia, Paraíba, distrito de Mata Limpa.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; *e-mail*: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito que o meu filho(a) participe da pesquisa, conforme estabelecido neste TERMO.

() autorizo a gravação de áudio de minha fala;

() autorizo a gravação de minha imagem;

() autorizo a utilização da minha imagem para fins acadêmicos

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20_____

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu *e-mail* ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

APÊNDICE G - Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)

(No caso do menor entre 14 a 15 anos)

Olá,

Chamo-me **Marinaldo de Souza Silva**, sou aluno de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Estou querendo realizar uma pesquisa para saber como é a sua formação do letramento crítico.

Sabemos que você é aluno(a) da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Abel Barbosa da Silva**. Sabemos também o quanto é importante tratar desses temas com você e saber das suas opiniões (avaliações e autoavaliações) em relação a esse tema, durante o processo de formação do letramento crítico, tendo como objetivo geral desta pesquisa investigar estratégias eficazes para dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando especificamente o estímulo das habilidades de leitura crítica e das competências de análise textual, com ênfase na identificação de informações explícitas e implícitas em textos, assim como na compreensão da função e do impacto dos diferentes gêneros textuais/discursivos digitais.

Como objetivos específicos, delineamos:

1. Avaliar o domínio das habilidades dos estudantes relacionadas ao Tópico I e Tópico II da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do SAEB, destacando a capacidade de identificar informações explícitas e implícitas em textos, bem como interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
2. Examinar de que maneira a implementação de metodologias ativas, o uso de abordagens pedagógicas inovadoras influenciam diretamente a compreensão textual pelos alunos, com foco nas habilidades linguísticas; e
3. Realizar uma análise detalhada do letramento crítico dos discentes em diferentes etapas do processo educativo, incluindo a diagnose inicial, a implementação das atividades de intervenção e a diagnose final

A fundamentação teórica adotada para esta pesquisa, terá como base os estudos sobre letramentos, letramento crítico, letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, EaD, Educação híbrida, metodologias ativas, bem como a linguagem atrelada ao ensino e à tecnologia, desenvolvidos por Kumaravadivelu (1994; 1999; 2001; 2006),

Kleiman (1995), Lévy (1999), Moran, Marsetto e Behrens (2000), Soares (2002; 2016; 2017), Kress e van Leeuwen (2002; 2006), Kenski (2003), Santaella (2004), van Leeuwen (2005), Xavier (2009), Marcuschi e Xavier (2010), Dionísio (2011; 2013), Kress (2011), Coscarelli (2012), Rojo (2012; 2013), Rojo e Moura (2012; 2019), Barton e Lee (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Ribeiro (2016; 2021), Bergmann (2017), Goulart (2017), Coscarelli e Ribeiro (2017), Filatro e Cavalcanti (2018), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2021), Silva e Queiróz (2021a; 2021b), entre outros.

As normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), acerca da linguagem e suas tecnologias, também nortearão os encaminhamentos dados a este estudo. Além disso, trabalharemos com as abordagens qualitativas, de Bauer e Gaskell (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Bergmann (2017) que aborda a sala de aula invertida; e Círculos de leitura, com base em Cosson (2021), entre outros.

No que se refere aos riscos desta pesquisa, eles podem se expressar no nível de gradação, no qual a pesquisa em andamento se encontra inserida: **(i) mínimos:** cansaço ou falta de vontade de participar dos testes diagnósticos inicial e final — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: elaborar questões e atividades breves e com perguntas claras, com questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico do participante; indisposição, desconforto ou vergonha de participar dos testes diagnósticos inicial e final — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: evitar perguntas de cunho pessoal, restringindo-se a questões relacionadas ao desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico do participante; alterações de visão de mundo e sobre a educação — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: valorizar os esforços que o participante desempenha em sua rotina de estudos, bem como se abster de qualquer forma de julgamento com relação ao seu desempenho acadêmico; e constrangimento e estresse ao se expor com relação às práticas desenvolvidas em sala de aula — medida de proteção e precaução por parte do professor pesquisador: ser gentil, amigável e compreensível em relação às respostas recebidas em todas as etapas da geração de dados, criando, assim, um ambiente de cooperação entre pesquisador e participante.

Não haverá benefícios diretos aos participantes, como algum tipo de gratificação monetária. Entretanto, estes, como benesse, poderão contribuir para o debate acerca de formas de dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa que representem uma

possibilidade de desenvolvimento da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística/semiótica como fatores-chave para o desenvolvimento de multiletramentos e de letramento crítico de estudantes do Ensino Fundamental II, anos finais. Além disso, a fim de evitar um possível desconforto dos participantes em relação ao momento da coleta de dados — como um risco da pesquisa —, na condição de professor pesquisador responsável, assumo o compromisso de ser o mais objetivo possível para não me envolver em assuntos pessoais que não condizem com os objetivos desta pesquisa. É preciso sublinhar também que não haverá custo algum ao participante, cabendo ao pesquisador se deslocar até o participante quando se fizer necessário fora do ambiente escolar.

Os cuidados éticos para coleta de dados em ambientes virtuais dar-se em decorrência da pandemia da COVID-19, mesmo estando em curva decrescente de contágio, e da imprevisibilidade com relação à permanência das atividades educacionais de modo presencial faz-se importante observar os cuidados éticos para a condução de uma coleta de dados realizada por meio das tecnologias de comunicação, caso seja necessário. O documento que orienta essas ações é o Comunicado CONEP/MS – 0019229966⁹ e é importante registrar que, caso a pandemia esteja controlada, com aulas presenciais e com a concordância do participante, a coleta poderá acontecer de modo presencial. Também trabalharemos com o cenário de a coleta de dados correr de modo virtual e presencial, mesmo em contexto pós- pandemia, conforme a decisão da Secretaria de Educação do município de Areia/PB.

Na hipótese de estarmos em Ensino Remoto Emergencial (ERE), o *link* para o TCLE será enviado por *e-mail* para o participante (um remetente e um destinatário), não haverá envio coletivo de *e-mails*. Nessa oportunidade, destacaremos que a contribuição do participante na pesquisa apenas ocorrerá após o aceite eletrônico de sua parte e/ou responsável ou assinatura física do TCLE.

O TCLE será enviado apenas uma vez para cada participante; nele, estão registradas as três etapas da pesquisa. Enfatizaremos, conforme orientações contidas no documento CONEP/MS – 0019229966, a importância de o “participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico”.

⁹Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual. Disponível em: https://www.dppg.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/164/2021/03/SEI_MS-0019229966-Comunicado.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

Com relação ao Termo de Anuência, ou Termo de Autorização (**ANEXO A**) — termo que comprova a autorização da autoridade competente para o desenvolvimento da pesquisa na instituição a qual representa legalmente (instituição coparticipante) —, para a realização de pesquisas acadêmicas em escolas públicas estaduais do estado da Paraíba.

Ademais, sobre as garantias éticas ao participante será assegurado o direito de não participar da pesquisa, sem a necessidade de justificativa. Será informado ao participante, antes da aplicação do plano de ação, os tópicos abordados, para que ele tenha mais informações antes de aceitar participar. Os tópicos gerais serão: (i) os benefícios observados pelo participante na aprendizagem de seus alunos; (ii) as dificuldades e facilidades de aplicação da DIPAC; e (iii) as vantagens e desvantagens.

Sobre a transferência e o armazenamento dos dados, manteremos o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Os dados obtidos serão armazenados em um dispositivo eletrônico por *download*, não serão salvos, portanto, em “nuvens” ou outros dispositivos de compartilhamento de arquivos. Assim, garantimos a segurança dos dados e o anonimato dos participantes — garantias éticas aos participantes da pesquisa.

Propusemos essa estruturação da coleta e da análise dos dados por considerar que ela fornecerá a flexibilidade necessária em relação à complexidade das informações que serão geradas nas três etapas do plano de ação.

Considerando o professor como pesquisador do projeto de natureza intervencionista, ele deverá orientar suas ações sempre a partir de princípios éticos, organizando os procedimentos metodológicos a fim de favorecer não só o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos alunos e das competências de análise textual dos estudantes, mas também o seu bem-estar. Com isso, é preciso ter atenção quanto à seleção das atividades, proporcionando, sempre de forma cuidadosa, aos alunos, formas de interação com os outros colegas e com o professor. Assim, não serão trabalhadas atividades ou quaisquer procedimentos que possam expor os discentes, tendo estes o anonimato garantido, quando da divulgação da pesquisa em qualquer meio de divulgação científica ou perante os colegas e a comunidade em geral.

Dessa forma, todas as intervenções estarão pautadas em um acordo realizado entre professor pesquisador e responsáveis pelos alunos participantes, ficando claro, desde o início da intervenção, os objetivos a serem alcançados e a metodologia a ser utilizada.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa. Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

- 0.1. Meio ou ambiente virtual:** aquele que envolve a utilização da internet (como *e-mails*, *sites* eletrônicos, formulários disponibilizados por programas etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.
- 0.2. Forma não presencial:** contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive, telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.
- 0.3. Dados pessoais:** informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como: números de documentos, de prontuário etc.
- 0.4. Dados pessoais sensíveis:** dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

No entanto, nesta pesquisa em ambiente virtual existem inúmeros outros riscos inerentes às pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, sua gradação e ações mitigadoras, conforme a Orientação da CONEP, no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, até mais graves, aos quais os participantes estão sujeitos nesta pesquisa, como, por exemplo, a perda de anonimato, o extravio das informações coletadas etc.

Na hipótese de estarmos em Ensino Remoto Emergencial (ERE), o *link* para o TCLE será enviado por *e-mail* para o participante (um remetente e um destinatário), não haverá envio coletivo de *e-mails*. Nessa oportunidade, destacaremos que a contribuição do participante na pesquisa apenas ocorrerá após o aceite eletrônico de sua parte e/ou

responsável ou assinatura física do TCLE.

Sendo assim, o TCLE e o TALE serão enviados apenas uma vez para cada participante; neles, estão registradas as três etapas da pesquisa. Enfatizaremos, conforme orientações contidas no documento CONEP/MS – 0019229966, a importância de o “participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico”. O contato dos alunos e dos pais e/ou responsáveis legais serão de forma presencial na escola onde a pesquisa vai ser aplicada, visto que os alunos e pais terão acesso às informações necessárias por meio dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre Esclarecido impressos, entregues aos alunos e enviados aos responsáveis pelo menor de idade para coletas de assinatura dos participantes e representantes nos TCLE’s e TALE’s e com as devolutivas ao professor pesquisador, conforme a resolução CNS nº 466/12, item IV e o cumprimento da Lei Geral de Proteção aos Dados Pessoais, Nº 13.709, DE AGOSTO DE 2018.

Com relação ao Termo de Anuência, ou Termo de Autorização (**ANEXO B**) — termo que comprova a autorização da autoridade competente para o desenvolvimento da pesquisa na instituição a qual representa legalmente (instituição coparticipante) —, para a realização de pesquisas acadêmicas em escolas públicas estaduais do estado da Paraíba.

Ademais, sobre as garantias éticas ao participante será assegurado o direito de não participar da pesquisa, sem a necessidade de justificativa. Será informado ao participante, antes da aplicação do plano de ação, os tópicos abordados, para que ele tenha mais informações antes de aceitar participar. Os tópicos gerais serão: (i) os benefícios observados pelo participante na aprendizagem de seus alunos; (ii) as dificuldades e facilidades de aplicação da DIPAC; e (iii) as vantagens e desvantagens.

Sobre a transferência e o armazenamento dos dados, manteremos o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Os dados obtidos serão armazenados em um dispositivo eletrônico por *download*, não serão salvos, portanto, em “nuvens” ou outros dispositivos de compartilhamento de arquivos. Assim, garantimos a segurança dos dados e o anonimato dos participantes — garantias éticas aos participantes da pesquisa.

Propusemos essa estruturação da coleta e da análise dos dados por considerar que ela fornecerá a flexibilidade necessária em relação à complexidade das informações que serão geradas nas três etapas do plano de ação.

Considerando o professor como pesquisador do projeto de natureza intervencionista,

ele deverá orientar suas ações sempre a partir de princípios éticos, organizando os procedimentos metodológicos a fim de favorecer não só o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura dos alunos, mas também o seu bem-estar. Com isso, é preciso ter atenção quanto à seleção das atividades, proporcionando, sempre de forma cuidadosa, aos alunos, formas de interação com os outros colegas e com o professor. Assim, não serão trabalhadas atividades ou quaisquer procedimentos que possam expor os discentes, tendo estes o anonimato garantido, quando da divulgação da pesquisa em qualquer meio de divulgação científica ou perante os colegas e a comunidade em geral.

Dessa forma, todas as intervenções estarão pautadas em um acordo realizado entre professor pesquisador e responsáveis pelos alunos participantes, ficando claro, desde o início da intervenção, os objetivos a serem alcançados e a metodologia a ser utilizada.

De acordo com o protocolo de pesquisa, temos o compromisso de manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, conforme o Art. 28 da Resolução CONEP nº 510, de 7 de abril de 2016.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive, de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por *e-mail*: marcultura273@gmail.com, telefone (83) 99619-2944, pessoalmente ou via postal para Rua Abdon Felinto Milanez, nº 881, Vila Operária, Bairro Frei Damião, Areia, Paraíba, distrito de Mata Limpa.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/n), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; *e-mail*: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada configura-se como pesquisa-ação, de natureza descritiva e aplicada, com análises mistas (qualitativas e quantitativas) de cunho interpretativista e intervencionista. Os dados serão gerados com base na descrição dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos objetos digitais de aprendizagem utilizados para a viabilização das aulas do componente Língua Portuguesa e por meio de um plano de ação que ocorrerá com uma avaliação diagnóstica inicial, de uma Proposta de Intervenção Pedagógica constituída de atividades com base em Círculos de leitura e de uma atividade diagnóstica final, por meio das tecnologias digitais e textos multissemióticos em seus ambientes de aprendizagem, tais como objetos digitais, textos imagéticos, gêneros textuais/discursivos digitais, entre outros artefatos tecnológicos tanto no uso quanto na aplicação.

Já conversamos com seus pais em uma reunião que houve no fim do 1º bimestre a respeito de sua participação na pesquisa que versa sobre a formação de letramento crítico. Eles concordaram em convidarmos você a participar desta pesquisa com a gente. Vou te explicar tudo o que precisará fazer. Você deve ouvir atentamente, e depois que ler estas explicações você poderá dizer se quer ou não nos ajudar.

Esclareço ainda que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos, conforme o cumprimento da Lei Geral de Proteção aos Dados Pessoais, Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 e de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, item IV.

Espero com esta pesquisa, explorar e indicar potenciais contribuições da Educação Híbrida e das metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento crítico e dos multiletramentos de estudantes em contextos de multimodalidade e das TDIC nos ambientes de aprendizagem durante e além da pandemia.

DECLARAÇÃO

Declaro que entendi o propósito da pesquisa e concordo em participar dela. Ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador que conversou comigo e explicou sobre minha participação.

Também,

() autorizo a gravação de áudio de minha fala;

() autorizo a gravação de minha imagem;

() autorizo a utilização da minha imagem para fins acadêmicos

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu *e-mail* ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

APÊNDICE H - Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Marinaldo de Souza Silva**, aluno(a) regularmente matriculado no **Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens**, na Área de concentração “**Tecnologias e Processos Discursivos**”, na Linha de pesquisa III “**Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia**” sob matrícula nº **20215003070** do(a) **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais** do Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Estudos de Linguagens, declaro que participarei como pesquisador(a) responsável no projeto intitulado **LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS: diferentes perspectivas educacionais integrativas a partir do uso de hipertextos e de objetos digitais de aprendizagem. sob minha responsabilidade.**

Declaro ter ciência dos aspectos éticos contidos na Resolução CNS 466/2012, na Resolução CNS 510/2016 e na Norma Operacional CNS 001/2013.

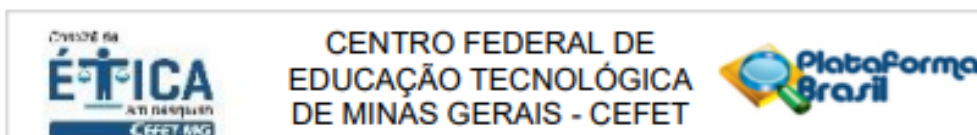
Comprometo-me a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Axeia (PB), Distrito de Mata Limpá, 09 de fevereiro de 2022.

Marinaldo de Souza Silva
Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARERER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS: diferentes perspectivas educacionais integrativas a partir do uso de hipertextos e de objetos digitais de aprendizagem

Pesquisador: MARINALDO DE SOUZA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69202823.3.0000.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.151.894

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa intitula-se LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS: diferentes perspectivas educacionais integrativas a partir do uso de hipertextos e de objetos digitais de aprendizagem. O Pesquisador responsável é o doutorando Marinaldo de Souza Silva, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras. Trata-se projeto de pesquisa de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Nas palavras do autor: "Neste projeto de pesquisa, tenho como objetivo geral investigar formas de dinamizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa que representem uma possibilidade de desterritorialização da leitura, da escrita, da imagem e da oralidade, produzindo interconexão hipertextual de informações em rede nas perspectivas multissemiótica e multimodal, visando aos multiletramentos e ao letramento crítico em contexto de aplicação das concepções de Educação Híbrida, de metodologias ativas, da pedagogia PósMétodo e da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC).".

Metodologicamente trata-se de "... pesquisa-ação, de natureza descritiva e aplicada, com análises mistas - qualitativas e quantitativas de cunho interpretativista e intervencionista. Os dados serão

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br



CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET



Continuação do Parecer: 6.151.894

gerados com base na descrição dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos objetos digitais de aprendizagem utilizados para a viabilização das aulas do componente Língua Portuguesa e por meio de um plano de ação que ocorrerá com uma avaliação diagnóstica inicial, de uma Proposta de Intervenção Pedagógica constituída de atividades a partir de Círculos de leitura e de uma atividade diagnóstica final, por meio das tecnologias digitais e textos multissemióticos em seus ambientes de aprendizagem, tais como objetos digitais, textos imagéticos, gêneros discursivos, textuais, digitais emergentes, entre outros artefatos tecnológicos tanto no uso quanto na aplicação.”.

Segundo o Pesquisador, a pesquisa com seres humanos, descrita anteriormente, será realizada em “... uma turma de 30 discentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Areia-PB, com faixa etária entre 14 e 15. ”.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.123.284 do CEP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme solicitado no Parecer Consubstanciado 6.123.284 do CEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.123.284 do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.123.284 do CEP e corrigido conforme solicitado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nesta terceira submissão da proposta, o Pesquisador corrigiu todas as pendências apontadas no parecer anterior, tendo reportado a inclusão de cada uma das correções necessárias em sua Carta Resposta. Cumpre-nos parabenizar o Pesquisador pelo esforço para resolução das pendências elencadas por este CEP. Desta forma, salvo melhor juízo, considero a proposta apta a ser aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve atentar-se aos seguintes pontos:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Manter os dados individuais de todas as etapas da pesquisa em local seguro por no mínimo 5 anos.

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira CEP: 30.510-000
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dppg-cep@cefetmg.br



CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET



Continuação do Parecer: 6.151.894

4. Apresentar relatórios semestrais e relatório final ao término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2115562.pdf	27/06/2023 17:47:38		Aceito
Outros	Carta_resposta_corrigida.docx	27/06/2023 17:47:17	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	TALE_corrigido3.docx	27/06/2023 17:33:31	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido3.docx	27/06/2023 17:32:43	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_corrigido3.docx	27/06/2023 17:28:01	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.docx	20/05/2023 21:28:25	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	TALE_corrigido.docx	20/05/2023 21:23:21	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	20/05/2023 21:14:45	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_CEP.doc	28/04/2023 16:37:23	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	PLANO_DEINTERVENCAO.doc	28/04/2023 16:27:05	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	AVALIACAO_DIAGNOSTICA_INICIAL.docx	28/04/2023 16:26:43	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	CurriculoMarinaldo.pdf	28/04/2023 16:24:56	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	TALE.docx	28/04/2023 16:23:43	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOANUENCIA.pdf	28/04/2023 16:22:51	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECOMPROMISSODOPEQUISADOR.pdf	28/04/2023 16:21:59	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/04/2023 16:20:53	MARINALDO DE SOUZA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	28/04/2023	MARINALDO DE	Aceito

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira CEP: 30.510-000
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dppg-cep@cefetmg.br

	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS - CEFET	
---	---	---

Continuação do Parecer: 6.151.894

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15:44:58	SOUZA SILVA	Aceito
----------------	------------------	----------	-------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 29 de Junho de 2023

Assinado por:
LAISE FERRAZ CORREIA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
 Bairro: Gameleira CEP: 30.510-000
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3379-3004 E-mail: dppg-cep@cefetmg.br

ANEXO B - Termo de Anuência

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ABEL BARBOSA DA SILVA

CNPJ: 02046607/001-38

CÓDIGO DO INEP DA ESCOLA: 25106694

e-mail: professorabelbarbosa@gmail.com

Telefone: (83) S/N

Rua Ismaldo Baracho, S/N – Distrito de Mata Limpa – Areia-Paraíba

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Nkathy Simony Feitosa Lopes**, na qualidade de responsável pela **Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Abel Barbosa da Silva**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS: diferentes perspectivas educacionais integrativas a partir do uso de hipertextos e de objetos digitais de aprendizagem a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Marinaldo de Souza Silva**, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Local, Mata Limpa, 09 de fevereiro de 2022



Nkathy Simony Feitosa Lopes

Assinatura e carimbo