



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**  
Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900  
Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br  
[www.profletras.uefs.com.br](http://www.profletras.uefs.com.br)

**ILKA MYRELE CORDEIRO OLIVEIRA CARNEIRO PERAZZO**

**A MULTIMODALIDADE NA POESIA E NA FOTOGRAFIA:  
IMAGENS DAS PERIFERIAS URBANA E RURAL ICHUENSES COMO  
ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**FEIRA DE SANTANA  
2016**

**ILKA MYRELE CORDEIRO OLIVEIRA CARNEIRO PERAZZO**

**A MULTIMODALIDADE NA POESIA E NA FOTOGRAFIA:  
IMAGENS DAS PERIFERIAS URBANA E RURAL ICHUENSES COMO  
ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS - da Universidade Estadual de  
Feria de Santana, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Luiz Lima de  
Oliveira

**FEIRA DE SANTANA  
2016**

### **Ficha Catalográfica - Biblioteca Julieta Carteado**

P484m Perazzo, Ilka Myrele Cordeiro Oliveira Carneiro  
A multimodalidade na poesia e na fotografia: imagens das  
periferias urbana e rural ichuenses como estratégia de ensino e  
aprendizagem nas aulas de língua portuguesa/ Ilka Myrele  
Cordeiro Oliveira Carneiro Perazzo. - Feira de Santana, 2016.  
200 f.: il.

Orientador: Humberto Luiz Lima de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de  
Santana Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2016.

1. Língua portuguesa (ensino fundamental) - Estudo e  
ensino - Ichu, BA. 2. Textos multimodais. I. Oliveira, Humberto  
Luiz Lima, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.  
IV. Título.

CDU: 806.90(814.22)

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ILKA MYRELE CORDEIRO OLIVEIRA CARNEIRO PERAZZO**

**A MULTIMODALIDADE NA POESIA E NA FOTOGRAFIA: IMAGENS DAS  
PERIFERIAS URBANA E RURAL ICHUENSES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO  
E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora

---

Prof. Dr. Humberto Luiz Lima de Oliveira  
Orientador, Departamento de Letras e Artes, UEFS

---

Profa. Dra. Alana de Oliveira Freitas El Fahl  
Examinadora Interna, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

---

Prof. Dr. Marcelo Oliveira de Faria  
Examinador Externo, Departamento de Educação, UEFS

Feira de Santana-Ba, 13 de dezembro de 2016

Dedico esta pesquisa a minha família, fonte de cuidado e amor, que me deu força e apoio durante a elaboração deste trabalho, bem como ao longo do curso. Dedico também aos profissionais de educação, comprometidos com a formação humana, que acreditam na possibilidade da ação educativa contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por me conceder a proteção e a força necessária para chegar até aqui e cumprir o árduo caminho desta pesquisa.

Aos meus pais, Laudeci e João Eude, por todos os ensinamentos oferecidos durante a minha vida. Obrigada por todo apoio dado e por acreditarem em meu potencial, principalmente nos momentos de incertezas.

Aos irmãos, Lhayanna Karolyna e Eudes Layone, pela compreensão e auxílio quando a ausência se fez necessária em cada etapa do Mestrado. Obrigada pelo incentivo e carinho.

Ao meu esposo Cristiano, pelo companheirismo, amor e carinho constantes durante o percurso do Mestrado, prestando seu apoio e ajuda em meio às lutas diárias.

Ao meu filho André Lucas, motivo de alegria e força para continuar o trabalho. Obrigada por suportar a minha ausência e por tornar a minha vida mais bonita.

Ao meu orientador Prof. Dr. Humberto Luiz Lima de Oliveira, pelas valiosas contribuições durante a produção deste trabalho. Obrigada por ter acreditado em mim.

A Elinalva, por partilhar comigo essa caminhada. Obrigada pela amizade, pela boa companhia durante as viagens semanais e por dividir as angústias e os acertos das tarefas acadêmicas a cumprir.

Aos professores do PROFLETRAS pelos ensinamentos que me fizeram crescer durante as disciplinas.

Aos meus colegas do PROFLETRAS pelas experiências trocadas e pela cordialidade, em especial as colegas Cacilda, Valmirene e Wiliana, amigas que fiz durante o curso.

Aos queridos educandos que colaboraram com esta pesquisa. Obrigada pela boa vontade e participação nas atividades.

À direção, professores e funcionários do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, que contribuíram para a realização deste trabalho.

À CAPES pelo necessário apoio financeiro que viabilizou a realização do curso.

Muita paz, muita luz e meus sinceros agradecimentos a todos!

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão. Lemos o mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. (COUTO, 2011, p. 103)

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-intervenção com os textos multimodais poesia e fotografia realizada com uma turma da 7ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Ichu-BA para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. O objetivo principal deste estudo foi propor uma Sequência Didática nas aulas de Língua Portuguesa para desenvolver e aprimorar competências e habilidades leitora e interpretativa dos educandos por meio de atividades que permitissem a inter-relação entre os gêneros poesia e fotografia possibilitando-lhes serem protagonistas de sua aprendizagem. Ademais, esta proposta também objetivou apresentar como se deu o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos por meio de textos multimodais que refletiam uma identidade local e lhes possibilitou produzir poemas e fotografias coerentes e concisos. Trata-se de uma pesquisa aplicada em que se empregou como instrumentos de coletas de dados dois questionários de sondagem, a aplicação de uma Sequência Didática, o diário de bordo da pesquisadora e as produções dos sujeitos. A pesquisa aqui apresentada é essencialmente fundamentada na Teoria da Semiótica Social com os estudos de Kress e van Leeuwen (1996; 2001) e nas concepções de multimodalidade de Kress (2003) e Dionísio (2005; 2008). Apoiou-se também em contribuições de Freire (1988), Bakhtin (2006), Kleiman (2002; 2004), Orlandi (2000) e documentos oficiais que discorrem a respeito da leitura como um processo de interação. Outros aportes teóricos que fundamentaram esta dissertação foram os conceitos de letramento visual dado por Messaris e Moriarty (2005) e por Stokes (2002), as considerações sobre literatura de Jouve (2012) e os estudos sobre a fotografia de Barthes (1984), Fluser (2011) e Mauad (2004; 2008). Na intervenção aplicou-se gradualmente um Caderno de atividades que foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa. Os sujeitos produziram poemas e fotografias que foram divulgados em uma exposição para a comunidade escolar. Ao final da aplicação, verificou-se que desenvolver o protagonismo estudantil, a partir da leitura e interpretação dos textos multimodais poesia e fotografia, é uma atividade enriquecedora por possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos educandos nas aulas de Língua Portuguesa. As conclusões evidenciaram que o método utilizado – em que se aliou a interação, a colaboração e o respeito à identidade dos sujeitos – alcançou resultados proveitosos e por isso pode ser aplicado novamente.

**Palavras-chave:** Leitura. Multimodalidade. Poesia. Fotografia. Ensino de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

This paper shows the results of an intervention research with multimodal texts poetry and photograph which has been done with a class of 7th grade students fundamental, in a public school at Ichu-Ba to develop the students protagonism. The main goal of this study is to propose of a didactic sequence in the Portuguese classes to develop and improve the reading skills of the students through activities which allowed them the interrelation between the genres poetry and photograph making possible for them to be their own learning protagonists. Furthermore, that proposal also had as an objective to show how the students learning happened through multimodal texts which reflected a local identity and helped them to produce coherent and concise poeries and photographs. It is an applied research in which was used as collect data two survey questionnaires, a didactic application, the reasercher's board diary and the students' productions. The research presented here is essentially substantiated in the Social Semiotic Theory with the Kress and Van Leeuwen studies (1996; 2001) and in the conceptions of multimodalities of Kress (2003) and Dionísio (2005; 2008). The research was also supported by Freire (1988), Bakhtin (2006), Kleiman (2002; 2004) and Orlandi's (2000) contributions and official documents which discoursed about reading as a process of interaction. Other theoretical contributions that substantiated this dissertation were the visual literacy concepts given by Messaris and Moriarty (2005) and Stokes (2002), the considerations about literature by Jouve (2012) and the studies about photograph by Barthes (1984), Fluser (2011) and Mauad (2004; 2008). In the intervention it was gradually applied an activity book that was developed specifically for that research. The students produced poems and photographs that were released in an exhibition at the school community. At the end of the application it could be seen that the students' protagonism from the reading and poetry and photograph multimodal texts' interpretation process, is an enriching activity for enabling criticality and creativity development among students at the Portuguese classes. The conclusions showed that the method used - in which allied the interaction, collaboration and respect for the subjects identities – achieved useful results and because of that can be applied again.

**Key-words:** Reading. Multimodality. Poetry. Photography. Portuguese language teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly .....	59
Figura 2 – Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa-Hübes.....	59
Figura 3 – Esquema da Sequência Didática dos gêneros multimodais poesia e fotografia.....	60
Figura 4 – Capa e sumário do Caderno de atividades .....	68
Figura 5 – <i>Print</i> do grupo Educar pelo Olhar na rede social <i>Facebook</i> .....	69
Figura 6 – Logomarca do Projeto Educar pelo Olhar .....	73
Figura 7 – Fragmento da Atividade 1 .....	80
Figura 8 – Resposta da educanda KR à questão 01, da Atividade 1 .....	81
Figura 9 – Resposta da educanda EP à questão 01, da Atividade 1 .....	81
Figura 10 – Análise de fotografia de Robson di Almeida a partir da função composicional.....	82
Figura 11 – Resposta do educando CL à questão 06, da Atividade 2 .....	84
Figura 12 – Resposta do educando JA à questão 06, da Atividade 2 .....	84
Figura 13 – Resposta da educanda KR à questão 06, da Atividade 2 .....	85
Figura 14 – Questão 07 da Atividade 2 proposta no grupo do <i>Facebook</i> .....	85
Figura 15 – Comentários sobre os textos propostos na Atividade 2 .....	86
Figura 16 – Questão 04 da Atividade 3 proposta no grupo do <i>Facebook</i> .....	88
Figura 17 – Atividade 5 .....	90
Figura 18 – Fragmento da produção inicial da educanda AB .....	92
Figura 19 – Produção inicial da educanda LA .....	92
Figura 20 – Resposta da educanda SM à questão 06, da Atividade 6 .....	95
Figura 21 – Fragmento da Atividade 9.....	96
Figura 22 – Item D da questão 3, da Atividade 9 .....	97
Figura 23 – Avaliação da conversa com um poeta local feita pela educanda AB .....	98
Figura 24 – Avaliação da conversa com um poeta local feita pelo educando JA .....	98
Figura 25 – Produção de poema das educandas AB e EP .....	99
Figura 26 – Resposta da educanda KR à questão 01, da Atividade 13 .....	101
Figura 27 – Resposta da educanda LA à questão 01, da Atividade 13.....	102
Figura 28 – Atividade 14 .....	103
Figura 29 – Análise da fotografia de Vitória Ferreira a partir da função interacional .....	104
Figura 30 – Avaliação da conversa com uma fotógrafa local feita pela educanda SM ....	105

Figura 31 – Atividade 17.....	107
Figura 32 – Composição textual dos educandos JA, EB, RA e LO .....	108
Figura 33 – Atividade 18.....	110
Figura 34 – Cartaz de divulgação da Mostra coletiva Olhares da Cidade Doçura .....	112

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Apresentação do projeto à equipe escolar .....	72
Foto 2 – Pannel construído pelos alunos .....	89
Foto 3 – Fotografias da Produção Inicial dos educandos CL, JA, MS e DC .....	93
Foto 4 – Fotografias dos educandos feitas no Módulo II .....	105
Foto 5 – Fotografia do educando CL .....	106
Foto 6 – Produção Final de fotografias .....	111
Foto 7 – Fotografia da Mostra coletiva Olhares da Cidade Doçura .....	113
Foto 8 – Foto A capturada pelo Grupo 01 .....	121
Foto 9 – Composição textual 1 “A vista” .....	125
Foto 10 – Composição textual 2 “A origem da comunidade” .....	126
Foto 11 – Composição textual 3 “Água no sertão” .....	127
Foto 12 – Composição textual 4 “A igrejinha” .....	129
Foto 13 – Composição textual 5 “Na caatinga” .....	130
Foto 14 – Composição textual 6 “A vida no campo” .....	131

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos educandos .....	75
Tabela 2 – Grau de instrução dos pais ou responsáveis .....	77
Tabela 3 – Levantamento sobre a leitura dos educandos com textos multimodais .....	83
Tabela 4 – Estrutura dos textos poéticos feitos na Produção inicial .....	91
Tabela 5 – Conteúdo temporal e estrutural dos poemas .....	116
Tabela 6 – Conteúdo imagético dos poemas .....	116
Tabela 7 – Elementos temporais do conteúdo das fotografias .....	118
Tabela 8 – Elementos temáticos do conteúdo das fotografias .....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Poemas dos educandos feitos na Produção Final .....	115
Quadro 2 – Fotografias dos educandos feitas na Produção Final .....	119
Quadro 3 – Fotografias dos educandos feitas na Comunidade de Morro Redondo .....	122

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS MULTIMODAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL</b> .....	22
2.1 NOVAS POSTURAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	24
<b>2.2.1 Competências e habilidades de leitura</b> .....	27
2.3 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS .....	28
<b>2.3.1 O letramento visual</b> .....	30
2.4 O USO DA TECNOLOGIA MÓVEL COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	32
2.5 IDENTIDADE E ALTERIDADE: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS PARA OFERECER O EMPODERAMENTO DOS EDUCANDOS.....	35
<b>3 OS TEXTOS MULTIMODAIS E O ENSINO POR IMAGENS</b> .....	39
3.1 A SEMIÓTICA SOCIAL E AS CONCEPÇÕES DE MULTIMODALIDADE.....	39
3.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM: OS TEXTOS MULTIMODAIS .....	42
<b>3.2.1 Texto Verbal: a Poesia e a multimodalidade</b> .....	45
<b>3.2.2 Texto Não Verbal: a Fotografia, um gênero textual multimodal</b> .....	47
3.3 A FOTOGRAFIA: CARGA SEMÂNTICA E POTENCIAL PEDAGÓGICO.....	50
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	52
4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	52
<b>4.1.1 Pesquisa-intervenção</b> .....	53
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	55
<b>4.2.1 Espaço e sujeitos da pesquisa</b> .....	55
<b>4.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b> .....	56
4.3 O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.....	58
4.4 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COM TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	66
<b>5 A INTERVENÇÃO COM OS GÊNEROS POESIA E FOTOGRAFIA</b> .....	70
5.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA.....	70
<b>5.1.1 Apresentação do projeto de intervenção e aplicação da sondagem</b> .....	71
5.1.1.1 Perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa.....	74
<b>5.1.2 Apresentação da situação: os primeiros contatos com os textos multimodais</b> .....	79

<b>5.1.3 Reconhecimento dos gêneros: levantamento da estrutura e das funções sociais do poema e da fotografia.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1.4 Produção inicial: conhecendo a escrita poética e o olhar fotográfico dos educandos.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1.5 Módulos de intervenção: teoria e prática na construção de conhecimento.....</b>	<b>93</b>
5.1.5.1 A Poesia: explorando elementos poéticos e multimodais.....	94
5.1.5.2 A Fotografia: conhecendo as marcas de textualidade das imagens fotográficas.....	100
5.1.5.3 A Poesia e a Fotografia: ressignificando poemas por meio de fotografias.....	106
<b>5.1.6 Produção Final: exercício do protagonismo estudantil.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1.7 Culminância e avaliação da intervenção.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES FINAIS: DO PROCESSO DE LEITURA AO DE CRIAÇÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>5.2.1 A Poética: o conteúdo e os sentidos do poema.....</b>	<b>114</b>
<b>5.2.2 As imagens fotográficas: níveis visual, contextual e textual .....</b>	<b>117</b>
<b>5.2.3 As composições textuais multimodais: o poema e a fotografia em um único plano semiótico.....</b>	<b>123</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>
APÊNDICE A – Sequência Didática com os Gêneros Multimodais Poesia e Fotografia	143
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	164
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	165
APÊNDICE D – Ficha Diagnóstica do Aluno.....	166
APÊNDICE E – Ficha Diagnóstica da Família.....	168
APÊNDICE F – Quadro Síntese da Autoavaliação do Módulo I.....	169
APÊNDICE G – Quadro Síntese da Autoavaliação do Módulo II.....	170
APÊNDICE H – Quadro Síntese da Autoavaliação do Módulo III.....	171
APÊNDICE I – Quadro Síntese da Autoavaliação Final sobre a SD.....	172
APÊNDICE J – Registro Fotográfico da Aplicação da SD.....	173
APÊNDICE K – DVD com o Caderno de atividades (Encarte)	
<b>ANEXOS.....</b>	<b>179</b>
ANEXO A – Termo de Autorização da Direção da Escola.....	180
ANEXO B – Poemas Produzidos no Módulo I.....	181
ANEXO C – Fotografias Capturadas no Módulo II.....	184
ANEXO D – Composições Textuais Produzidas no Módulo III.....	198



## 1 INTRODUÇÃO

A presença da multimodalidade nas formas de comunicação da atualidade tem exigido dos sujeitos novas habilidades de leitura. Os textos da contemporaneidade, sejam eles impressos ou digitais, aparecem com elementos multimodais em uma combinação de recursos semióticos verbais e não verbais. Partindo da perspectiva de que os textos são multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a leitura e a interpretação de tais textos resultam de diferentes modos de representar o conhecimento e a experiência dos sujeitos. Logo, são necessárias novas posturas no contexto educacional, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, que permitam aos educandos desenvolverem as habilidades necessárias para a leitura e a interpretação competentes de textos que integram os recursos multimodais.

A leitura e interpretação de textos são fundamentais para o desenvolvimento do aluno na sua vida escolar e, conseqüentemente, na sua vida social. Faz parte da obrigação escolar prepará-lo para o exercício da cidadania plena<sup>1</sup>. Na vivência da pesquisadora enquanto professora de Língua Portuguesa, percebeu-se dificuldades dos educandos em leitura e interpretação de textos na unidade escolar em que leciona. Por conta disso, buscou-se desenvolver um trabalho que incluísse os espaços sociais em que eles residem, mobilizando os gêneros multimodais poesia e fotografia a fim de motivá-los para o ensino mais significativo de Língua Portuguesa. Atrelado a isso, foi imprescindível também possibilitar aos sujeitos que construíssem o seu próprio conhecimento exercendo o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem com a mediação da professora.

Entende-se que a leitura, a interpretação e, conseqüentemente, a produção de textos multimodais podem refletir a forma como as pessoas veem o mundo por meio de imagens. Sabe-se que, atualmente, as informações chegam à sociedade por múltiplos meios e o uso da imagem certamente tem tido considerável evidência. Percebe-se que a utilização de imagens, símbolos, ícones, desenhos, gráficos, mapas, entre outros, é empregada constantemente na transmissão de informações e tem espaço tão importante quanto a linguagem tradicionalmente escrita e linear, transmissora dos diversos tipos de discursos. A mensagem imagética vem ganhando seu espaço na comunicação de práticas sociais porque consegue reproduzir e/ou criar ideologias, valores e crenças muitas vezes com maior rapidez que o texto escrito. Os avanços tecnológicos têm influenciado muito para isso, já que a comunicação digital é rápida e multimodal.

---

<sup>1</sup> O desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho são direitos garantidos pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, no art. 205.

Tais mudanças na constituição dos textos indicam que a maneira do ensino de leitura precisa ser revista. O conceito de leitura precisa ser ampliado e a escola deve considerar todas as formas de representação de sentido indo além da leitura de recursos verbais. Atualmente, estudos e pesquisas têm sido realizados a respeito dos pressupostos que norteiam o ensino de leitura considerando os diversos elementos semióticos. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Kress e van Leuwen (1996; 2001), que oferecem suporte para analisar imagens, e os estudos de Kress (2003) e Dionísio (2005; 2008), que apresentam a multimodalidade como um elemento responsável pela constituição dos textos. Partindo desses pressupostos, enfatiza-se a necessidade de a escola formar leitores capazes de entender as diversas semioses apresentadas nos textos que circulam socialmente.

Sabe-se que há muitos fatores que implicam o processo educacional e que interferem não só no âmbito do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, mas também nas outras áreas de conhecimento. Dentre esses fatores, percebeu-se que há, nos alunos das escolas brasileiras, um déficit da competência leitora<sup>2</sup>, interpretativa e produtora de textos verbais e de textos não verbais mais complexos. E esse foi o caso dos sujeitos investigados por esta pesquisa.

O interesse pelo ensino de leitura e interpretação de textos multimodais se deu pelo fato de se constatar tais problemas e por perceber que os educandos investigados não se sentiam motivados para o ensino de leitura e nem tão pouco para as aulas de Língua Portuguesa. Por este motivo, o presente trabalho tem como foco o estudo e a análise de imagens presentes nos textos multimodais poesia e fotografia. Trata-se da aplicação de uma Sequência Didática nas aulas de Língua Portuguesa, com os educandos da 7ª série, do turno vespertino, do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, no município de Ichu-Ba. O colégio referido apresenta rendimentos escolares insatisfatórios em relação à leitura e à escrita. Nesse contexto, optou-se por escolher, como sujeitos colaboradores da pesquisa, os educandos supracitados que são oriundos das áreas periféricas<sup>3</sup> urbanas e rurais do município e, em sua maioria, não demonstram ter autoestima elevada, o que acaba afetando diretamente no processo de aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Os resultados das avaliações do Saeb (BRASIL, 2012) mostram que a maioria dos alunos brasileiros avaliados apresenta dificuldades de aprendizagem. Todavia, a maior parte deles é capaz de lidar com informações explícitas ou, ainda, implícitas em um texto; têm a competência de reconhecer a finalidade de um texto e seu tema; podem estabelecer relações entre os elementos do texto. Entretanto, muitos desses jovens são capazes de usar tais competências apenas em textos simples.

<sup>3</sup> A noção de periferia, aqui, é conceituada na perspectiva da Sociologia, na qual adota para o termo o conceito social de “exclusão”. Essa concepção difere do senso comum, que atrela à palavra periferia a questão unicamente geográfica.

Constatou-se que os sujeitos da pesquisa tinham uma prática social de leitura limitada, principalmente a textos curtos, letras de músicas, mensagens pessoais, entre outros textos que circulam mais comumente nos meios digitais. Constatou-se também que convivem em famílias nas quais o uso da linguagem é predominantemente oral e com poucos contatos com textos escritos ou impressos. Nessas situações, os educandos vivenciam os novos paradigmas sociais e comunicacionais advindos das tecnologias e do acesso à Internet. Notou-se que a escola não tem oportunizado maneiras de se aproveitar o contato com esse mundo polirômico e audiovisual.

Com a hipótese de que ensinar por imagens estimula e atrai a atenção dos educandos para as aulas de Língua Portuguesa, buscaram-se soluções que contribuíssem diretamente para o melhoramento das práticas leitoras dos sujeitos. Então, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: de que maneira os textos multimodais podem incentivar o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e fazer com que os educandos sejam protagonistas de sua aprendizagem? A pesquisa desenvolvida em torno dessa questão objetivou desenvolver competências e habilidades leitora e interpretativa dos educandos por meio de atividades que permitissem a inter-relação entre o texto poético e o texto fotográfico durante a elaboração e a execução de uma Sequência Didática possibilitando-lhes o protagonismo em suas aprendizagens. O desdobramento da questão se deu por meio de outros objetivos específicos:

- a) Criar estratégias de leitura e interpretação de textos poéticos e fotográficos que visem a uma proficiência em letramentos, compatível ao Ensino Fundamental II e que ofereça os multiletramentos exigidos no mundo globalizado;
- b) Demonstrar a importância da prática da leitura na ampliação dos conhecimentos e visões de mundo;
- c) Desenvolver as potencialidades dos educandos oferecendo condições para o empoderamento enquanto sujeitos produtores e autores de conhecimento;
- d) Valorizar a identidade dos sujeitos para que se reconheçam a si e ao outro e se respeitem mutuamente, dando, para isso, visibilidade ao espaço social e cultural desses sujeitos e promovendo discussões sobre a identidade e alteridade que visem também levantar a autoestima deles;
- e) Possibilitar uma melhoria na qualidade escritural de poemas;
- f) Analisar e produzir imagens fotográficas que, por meios próprios e independentes, realizem significados e adquiram características de textos;

g) Apresentar possibilidades de uso pedagógico de dispositivos móveis na escola, tais como celulares e *smartphones*, e oportunizar, além da sala de aula, outros espaços para o ensino e aprendizado.

As bases teóricas desta pesquisa têm contribuições de estudos voltados para a área da Linguagem, da Semiótica e da Antropologia, embora não se tenha esgotado apenas nessas teorias. O fato de se trabalhar com temas complexos – tais como texto imagético, identidade e alteridade – ensejou novas contribuições para a pesquisa. Essencialmente, este trabalho é fundamentado na Teoria da Semiótica Social, em que se vale das ideias de Kress e van Leeuwen (1996; 2001), e nas concepções de multimodalidade dadas por Kress (2003) e Dionísio (2005; 2008).

No âmbito metodológico, utilizou-se o método da pesquisa-intervenção, definida por Damiani (2012) e Aguiar e Rocha (1997), pois se considera imprescindível a inserção do professor/pesquisador de Língua Portuguesa na prática da pesquisa e da docência na própria comunidade escolar em que leciona. Foi feita uma intervenção na realidade escolar referida com aplicação de uma Sequência Didática que se baseou no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptações de Costa-Hübes (2008) e outras adaptações necessárias para tal contexto. Também foi criado um material didático específico para esta pesquisa que subsidiou a aplicação das atividades de leitura e de interpretação.

A presente dissertação está organizada em seis seções. A primeira trata-se justamente desta **Introdução**, na qual são apresentados os principais aspectos relacionados a esta pesquisa, tais como a justificativa, o problema e os objetivos. Na segunda seção, **O ensino de Língua Portuguesa com textos multimodais e o desenvolvimento do protagonismo estudantil**, destacam-se os principais pressupostos teóricos que enfatizam a proposta de ensino com textos multimodais, defendida por esta pesquisa. A seção é fundamentada principalmente nos estudos de Freire (1988), Bakhtin (2006), Kleiman (2002; 2004), Orlandi (2000) que entendem a leitura como um processo de interação; em Rojo (2012, 2009), Messaris e Moriarty (2005), Stokes (2002) e Dionísio (2005), que apresentam conceitos de letramentos e multiletramentos; em Xavier (2008) e Libâneo (2006), que discorrem sobre a importância de incorporar as tecnologias no processo educacional; em Laing (1986), Hall (2006) e Gomes (2009), que discutem os conceitos de identidade; e Skliar e Duschatzky (2011) que trazem reflexões sobre alteridade.

Na terceira seção, **Os textos multimodais e o ensino por imagens**, apresentam-se as teorias que diretamente norteiam esta pesquisa. São apresentadas concepções teóricas da Semiótica Social, teoria fundamentada por Kress e van Leeuwen (1996; 2001) e as

concepções de multimodalidade de Kress (2003) Dionísio (2005; 2008). Foram trazidas ainda considerações sobre textos verbais e não verbais. As discussões são respaldadas nos estudos sobre literatura de Oliveira (2005) e de Kress (2003), e sobre fotografia com as considerações de Barthes (1984), Fluser (2011) e Mauad (2004; 2008).

Denominado de **Aspectos metodológicos da pesquisa**, na quarta seção se discorre sobre a metodologia norteadora do processo que envolveu este trabalho. Apresenta-se o universo da pesquisa, o método empregado, os instrumentos e os procedimentos de análise de dados. Apresenta-se ainda, de modo especial, a proposta de intervenção pedagógica para o Ensino Fundamental II com os gêneros multimodais poesia e fotografia para o desenvolvimento da leitura e interpretação, enfatizando a Sequência Didática aplicada.

A quinta seção, **A intervenção com os gêneros poesia e fotografia**, constitui-se a análise de dados organizada conforme a aplicação da Sequência Didática. Apresentam-se inicialmente os relatos e a análise da proposta pedagógica considerando o desempenho dos educandos no contato com gêneros multimodais. Posteriormente, são analisadas seis composições textuais produzidas pelos educandos no final da intervenção focalizando as relações de sentido estabelecidas entre os elementos multissemióticos.

Por fim, na última seção, em **Considerações Finais** buscou-se avaliar os principais pontos da pesquisa, chegando a uma conclusão sobre a validade e a possibilidade de aplicação da proposta pedagógica para o desenvolvimento dos sujeitos tendo em vista sua formação leitora, crítica e cidadã. Além das seções mencionadas, há também um encarte com uma mídia de DVD contendo o material didático, em formato PDF, composto por dezoito atividades didáticas, que foi desenvolvido pela pesquisadora para a aplicação desta pesquisa.

Acredita-se que o uso dos gêneros poesia e fotografia, considerando os elementos multimodais e aliados às práticas pedagógicas, pode possibilitar aos sujeitos adquirirem novas habilidades leitoras e despertar neles o interesse pela prática da leitura, da pesquisa, da criticidade e da criatividade. Assim, a relevância deste estudo está em contribuir para novas reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa em que a leitura multimodal pode se tornar uma prática cotidiana na escola.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM TEXTOS MULTIMODAIS E O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

Esta seção apresenta cinco subseções que trazem considerações importantes para enfatizar a proposta de ensino com textos multimodais, defendida por esta pesquisa. A primeira subseção aborda perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa frente às novas posturas da atualidade e as novas maneiras de comunicação notadamente provocadas pelas plataformas tecnológicas. A segunda trata das concepções de leitura, apresentando competências e habilidades leitoras importantes para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental II. A terceira traz uma abordagem teórica sobre os letramentos e os multiletramentos, destacando os pressupostos referentes ao letramento visual. A quarta subseção aponta as tecnologias móveis como mais um suporte pedagógico para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Por último, na quinta subseção discute-se sobre identidade e alteridade, fomentando reflexões sobre a desconstrução de estereótipos negativos para oferecer o empoderamento aos sujeitos.

### **2.1 NOVAS POSTURAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

As mudanças na sociedade atual têm exigido uma nova postura para o ensino de Língua Portuguesa que considere as novas formas de linguagens e que conceba o educando como peça principal para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura considerando o novo papel das imagens. Deve despertar ainda nos educandos o sentimento de autonomia frente às relações sociais, sobretudo as surgidas no contexto escolar.

Ao longo dos tempos foram discutidos diversos modelos e propostas de ensino que dão suporte para a prática pedagógica. Na década de 1990, foram debatidos e sugeridos princípios para a educação no século XXI, que são definidores da estratégia de promover a educação como desenvolvimento humano. Foram fundamentados quatro pilares da educação<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Os pilares são conceitos de fundamento da educação, elaborados em 1999, que foram baseados no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. Tal relatório foi publicado em 2010 e encontra-se disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS et al., 2010, p. 31).

Atualmente, tem-se notado que a escola, o principal cenário da educação, não tem considerado esses quatro pilares, limitando-se apenas aos dois primeiros (aprender a conhecer e aprender a fazer). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao tratar sobre questões de educação e cidadania, também apresentam esses quatro pilares supracitados alertando para a necessidade de repensar os sistemas educativos:

[...] os sistemas educativos formais, cuja tendência tem sido a de privilegiar o acesso a um tipo de conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, devem conceber a educação de forma mais ampla, seja ao procederem reformas educativas ou ao elaborarem propostas curriculares (BRASIL, 1998, p. 17).

Em vista disso, para um ensino de Língua Portuguesa mais eficaz e ativo, devem-se levar em conta todos os quatro pilares visando atender às necessidades educativas fundamentais<sup>5</sup>. Esta pesquisa acredita em uma proposta de educação interativo-colaborativa, que propicie o exercício do protagonismo estudantil dos sujeitos no seu processo de ensino-aprendizagem na escola. Tal ação pode se dar por meio da aprendizagem colaborativa, incentivando os sujeitos a uma nova postura investigativa e criativa. Nesse processo, as

---

<sup>5</sup>Conforme a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.

experiências pessoais dos educandos são consideradas e utilizadas para exemplificar teorias, tornando-se mais um conteúdo de aprendizado. Além do espaço da sala de aula, outros ambientes também devem ser utilizados, como os físicos e os virtuais. O que os educandos aprendem nas aulas pode se estender para outros contextos e ser úteis em outras situações cotidianas.

O exercício do protagonismo estudantil é uma postura que pode ser adotada pelo professor para desenvolver a autonomia dos sujeitos em conformidade com os princípios de *Aprender a conviver* e de *Aprender a ser*. Trata-se de uma ação interventiva no contexto escolar em que o educando ocupa a posição de centralidade. Ele passa a exercer um papel de destaque na sua aprendizagem e busca a resolução de questões em comum no contexto escolar. O protagonismo estudantil é uma forma de educação para a cidadania, em que o educando pode tomar iniciativas que estabeleçam compromissos e gerem responsabilidades. O sujeito é livre para fazer escolhas, para tomar decisões e realizar ou não as ações. Todavia, para alcançar tal protagonismo se faz necessário a mediação do professor que observa e intervém fortalecendo as relações interpessoais.

Uma estratégia para desenvolver o protagonismo de diversos sujeitos no ambiente escolar é com a aprendizagem colaborativa. O professor tem uma postura diferenciada nas atividades feitas de modo colaborativo, e deve conduzir os trabalhos incentivando os educandos para uma aprendizagem mais eficaz. Com ênfase na interação para adquirir um conhecimento compartilhado, o professor precisa motivar os educandos para o envolvimento ativo entre eles. Dillenbourg (apud Torres; Irala, 2007, p.70) classifica a aprendizagem colaborativa como a “situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. São características da aprendizagem colaborativa: interdependência positiva, heterogeneidade, liderança partilhada, responsabilidade mútua partilhada, preocupação com a aprendizagem dos outros colegas e ênfase na tarefa e também na sua continuidade.

A aprendizagem colaborativa pode exercer influência no desenvolvimento da competência leitora dos educandos. No caso desta pesquisa, para o trabalho com textos multimodais é necessário ampliar o entendimento sobre leitura, porque tais textos são resultados da interação entre diversos modos de representação.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA



O processo de leitura é bastante relevante para a formação cidadã e para a formação do sujeito leitor, pois oferece a apreensão de ideias e possibilita utilizar as informações de forma mais eficiente. Para isso, o ato da leitura precisa ser uma prática habitual, sobretudo nas agências educacionais como a escola. Nesta pesquisa, considerando o embasamento teórico de Freire, Bakhtin, Kleiman e Orlandi, a leitura será assumida como um processo de interação, de interlocução autor-texto-leitor. A seguir serão discutidas algumas concepções que fundamentam a prática de leitura aplicada nesta pesquisa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a compreensão de leitura está atrelada às concepções de língua, sujeito e texto num processo interacionista:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Freire (1988) entende a leitura como uma das formas mais eficientes para a inclusão social das camadas excluídas da sociedade e aborda o ato de ler como uma busca a percepção crítica, a interpretação e a reescrita do lido pelo indivíduo. Tal abordagem mostra a leitura como um ato de conhecimento através do contexto vivido pelo educando. Para Freire (1988), a leitura não se restringe a compreensão superficial do texto, mas deve ir além dos fatores linguísticos, precisa considerar os traços ideológicos, bem como compreender os contextos em que os textos foram elaborados. Assim, Freire (1988) afirma que:

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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1988, p. 11).

Nesta mesma perspectiva, Bakhtin (2006, p. 96) aponta que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Desta maneira, o sentido do que se ler é produzido pelo indivíduo a partir das experiências significativas em que a compreensão verbal é incorporada quando se relaciona com sua própria vida. Sendo

assim, na perspectiva dialógica bakhtiniana, acredita-se que o homem, por meio da linguagem, é um ser histórico e social.

De acordo com Kleiman (2002), a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica do que se ler. Desse modo, para que a leitura torne-se satisfatória, é preciso possibilitar condições de aprendizagem significativas em que a leitura seja realizada de forma reflexiva possibilitando ao leitor interpretar e compreender o que é lido, posicionar-se diante de informações novas e adquirir conhecimentos novos.

A relação entre autor-texto-leitor permite atribuir à leitura diversas finalidades, tais como o prazer, a fruição e a reflexão. Para Barthes (1996, p. 21-22) o texto que gera prazer “aquele que comenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”, ou seja, que atende e conforta as expectativas do leitor. A leitura de forma prazerosa revela-se uma prática pouco discutida e concretizada nas salas de aula e a prática da leitura tem se tornado uma atividade atrelada à obrigação das tarefas escolares. A leitura por prazer deve ser contemplada na escola ao oportunizar momentos de prática leitora. O hábito da leitura na sala de aula deve então partir do professor através do exemplo ao ler para seus alunos incentivando-os a fazê-lo cotidianamente.

A leitura não é algo passivo em que o texto tenha um sentido único e acabado. É um processo dinâmico e interativo entre o autor e o leitor nas situações comunicativas do texto. Em vista disso, a leitura para a fruição deve ser objetivada e realizada na escola com um olhar crítico buscando perceber as relações existentes entre as diferentes partes do texto com o seu todo, fazendo relações com outras leituras previamente feitas e com o cotidiano vivido. Consoante Orlandi (2000, p. 43), isso mostra “como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Orlandi (2000) acrescenta ainda um caráter múltiplo à leitura, apontando para as diversas formas de concebê-la, sobretudo na escola:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização de som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderia nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino de leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 2000, p. 40).

Do exposto, constata-se que a escola não pode mais se isentar da responsabilidade na formação de cidadãos conscientes e tem o dever de conceber a leitura como um importante instrumento reflexivo para a autonomia dos indivíduos. Entende-se que a leitura tem, sobretudo, uma função essencial na sociedade: mostrar os instrumentos de dominação ideológica e possibilitar aos indivíduos refletir, questionar, pensar e agir. Desse modo, além de ser uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, tem o poder de libertar consciências, despertar o imaginário e pode dar o empoderamento a um indivíduo ou uma sociedade.

### 2.2.1 Competências e habilidades de leitura

Com o avanço das tecnologias, foram surgindo novas representações textuais que requerem do leitor competências e habilidades necessárias para ler as entrelinhas do texto e entender as singularidades dos elementos empregados por seus produtores. É imprescindível, então, que se desenvolvam novas capacidades de leitura, sobretudo em relação a textos multimodais. Tendo em vista que nenhum texto é neutro, seja ele verbal ou visual, o ato de ler exige que o sujeito adquira conhecimentos e se apropriem de práticas necessárias para lerem os diversos modos e arranjos utilizados na construção do texto.

Segundo Kleiman (2004), para realizar o ato da leitura é preciso ativar os diferentes tipos de conhecimentos prévios – **linguísticos** (vocabulário e regras da língua e seu uso), **textuais** (noções e conceitos sobre o texto) e **de mundo ou enciclopédico** (acervo pessoal). Koch (2009) também recomenda que, para o processamento textual, deve-se recorrer a três grandes sistemas de conhecimentos: a) conhecimento linguístico; b) conhecimento enciclopédico; c) conhecimento interacional. Desse modo, uma leitura satisfatória em que a compreensão do que se lê seja obtida se faz por meio da interação entre esses conhecimentos.

Ao entender, nesta pesquisa, a leitura como um processo ativo de interação entre o leitor, o texto e o autor, ressalta-se que essa prática pode ser compreendida como a construção de sentidos de um texto, em que o leitor exerce uma relação de diálogo com o autor por meio do próprio texto. Seguindo esta perspectiva, para ler é necessário desenvolver as competências e habilidades ativando as seguintes capacidades de compreensão (estratégias)<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Os descritores referentes a estratégias e interpretação e interação foram retirados dos critérios de avaliação dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries, PNLD/2014). Cf. artigo *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* de Rojo. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS>

ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; e generalização.

É preciso, também, ativar as capacidades de interpretação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação e interação): recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade; percepção de relações de interdiscursividade; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. Na aplicação desta pesquisa, buscou-se ativar essas capacidades para aprimorar competências e habilidades de leitura, mas sem executar mapeamento de processos cognitivos dos educandos.

Advoga-se que a prática leitora na escola precisa ir além da decodificação e se tornar mais intensa ativando para isso as capacidades mencionadas acima. O sujeito-leitor atual necessita de novas posturas em relação à leitura que podem ser alcançadas com a mediação do professor atentando-se para as novas práticas de letramentos.

### 2.3 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

O termo letramento é de uso recorrente nos estudos das áreas de educação e de linguagens. Não se trata do nível apenas técnico de saber ler e escrever. É a capacidade do indivíduo de assimilar, compreender e transmitir uma informação após a leitura e/ou escrita. Soares (2004, p. 97) define letramento como “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Acrescenta ainda que o letramento se mostra como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2001, p. 145).

Kleiman (1995, p.38) destaca que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. É necessário, segundo a autora, que os educandos tragam seus conhecimentos, suas experiências e suas vivências para a escola. A autora defende que é imprescindível a transformação das práticas escolares a partir das discussões sobre as práticas sociais dominantes para que estas sejam analisadas e repensadas no intuito de tornar o ensino mais democrático.

Rajo (2012) amplia o conceito de letramento apontando para a necessidade de a escola perceber que há várias formas de letramentos, os chamados multiletramentos. Expõe o seguinte:

[...] o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Rajo juntamente com Moita Lopes refletem sobre os letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos. Para os autores, a prática de letramentos se faz com uma educação linguística em que a leitura e a escrita sejam tomadas de maneira ética e democrática considerando:

- 1) os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais;
- 2) os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos, impondo-se o trabalho não só com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeo, cinema) e, sobretudo, com as digitais;
- 3) os **letramentos críticos e protagonistas**, que fornecem artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37 apud ROJO, 2009, p. 107-108, grifos da autora).

Para o trabalho com multiletramentos, Rajo (2012) afirma ainda que:

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
- (b) de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p. 21).

Para tanto, a escola atual necessita de novas perspectivas de letramentos de caráter **multimodal** ou **multissemiótico**<sup>7</sup> que permitam o acesso à informação e a comunicação no mundo globalizado. Dentre os diversos letramentos que poderão ser desenvolvidos nos

---

<sup>7</sup> Atualmente, o termo multissemiótico é mais conhecido como hipermídia.

espaços educativos como os **institucionalizados** e os **vernaculares**<sup>8</sup>, nesta pesquisa foram evidenciados o letramento digital e o letramento visual. A este último foi dado maior enfoque, pois se explorou o uso da imagem nos textos poéticos e fotográficos como estratégia para o desenvolvimento escolar dos educandos.

O letramento digital pode ser desenvolvido em diversos ambientes sociais, como acontece atualmente, mas a escola pode instituir-se em uma das agências fundamentais para alcançar esse letramento. Martin (2008) define o letramento digital como:

[...] a consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de utilizarem adequadamente as ferramentas digitais e habilidades para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir conhecimento novo, criar expressões de mídia e se comunicar com outros, no contexto de situações concretas da vida, a fim de possibilitar a ação social construtiva, e refletir sobre esse processo (MARTIN, 2008, p. 166-167).

Conforme pensamento de Xavier (2008):

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2008, p. 2).

Em relação a Xavier (2008), a aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência. Ser letrado digital é uma questão de cidadania, já que a vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por conta disso, os profissionais de educação e linguagem precisam se preparar para atuar adequadamente no “Século do Conhecimento” com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (como a sala de aula e os espaços virtuais de aprendizagem). Nesta pesquisa, o Letramento Digital se deu com o desenvolvimento do uso crítico e consciente dos dispositivos móveis (celular, *smartphone* e *tablet*) pelos educandos na rede social *Facebook* e para edição dos registros fotográficos.

### **2.3.1 O letramento visual**

---

<sup>8</sup> Roxane Rojo discute sobre os diversos letramentos, dentre eles os institucionalizados e os vernaculares. No capítulo 6, Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos, em seu livro Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. Cf. ROJO (2009, p. 95-112).

As formas de comunicação mudam com o tempo e de acordo com as necessidades dos usuários de uma língua. No contexto atual, os textos que circulam socialmente são compostos, em sua maioria, pela modalidade escrita (letras) e pela modalidade visual (imagens). Com o acesso mais democrático à Internet, sobretudo às redes sociais, o uso da imagem ganhou evidência nos atos comunicativos. Contudo, espaços de aprendizagem não tem dado importância devida para a necessidade dos educandos adquirirem a capacidade de ler e construir textos visuais de forma competente.

Fazer uma leitura eficaz de uma imagem é um processo complexo que necessita de um conhecimento mais aprofundado e de uma prática consistente. Acredita-se que o letramento visual é uma possibilidade para preparar os sujeitos à leitura imagética e assim utilizar as informações obtidas de forma organizada e estruturada atribuindo sentido ao texto lido.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o letramento visual garante ao educandos ampliar habilidades interpretativas na leitura de imagens e possibilita desenvolver conceitos e ideias em relação aos textos visuais. Assim, desenvolver o letramento visual é essencial, sobretudo pela necessidade de estudantes tornarem-se participantes informados e críticos no campo político de suas comunidades. Tais proposições reforçam a ideia de que é preciso ensinar por imagens visando desenvolver e/ou aprimorar o letramento visual de todos os educandos para que possam ser capazes de criticar, questionar e aprender com os textos visuais.

A Associação Internacional de Letramento Visual (IVLA) compreende o letramento visual como uma soma de habilidades que podem ser desenvolvidas. Não se trata apenas do ato de ver elementos visuais, mas também de interpretar, analisar, processar e comunicar o que se vê. São competências que envolvem, ao mesmo tempo, a integração de outras experiências sensoriais.

O termo letramento visual é definido por Stokes (2002 apud SILVINO, 2014, p. 168) como a “habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens” pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação. Messaris e Moriarty (2005, p. 482) ressaltam dois componentes principais integrados ao letramento visual: a capacidade de compreender imagens visuais e a capacidade de criar ou usar as imagens como um meio de expressão e comunicação. O letramento visual é, portanto, uma habilidade de ler, compreender e produzir mensagens através de imagens e pode servir para integração entre a linguagem verbal e não verbal nas práticas sociais de

comunicação. O letramento visual busca desenvolver e aprimorar a competência leitora visual e/ou imagética dos sujeitos.

Acredita-se que o sistema educacional deva dar maior ênfase a modalidade visual permitindo aos educandos se inserirem e se posicionarem como cidadãos conscientes nas situações comunicativas da atualidade. Dionísio (2005, p.160), afirma que o letramento visual “está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”.

Nesta pesquisa, apropriou-se do gênero fotografia para promover a inserção dos educandos em um ambiente visivelmente rico, disponibilizando um conteúdo baseado em teorias que aprimorassem suas habilidades. Desse modo, o letramento visual nesta pesquisa corresponde ao exercício do olhar, observar, ler, compreender e refletir para produzir sentidos de uma imagem.

A seguir, serão apresentadas informações e considerações sobre as tecnologias móveis, utilizadas como mais um meio para contribuir com o processo de aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa.

#### 2.4 O USO DA TECNOLOGIA MÓVEL COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Brasil, o acesso das classes C e D à internet foi estabelecido, de forma mais potencializada, através da popularização e facilidade em ter as tecnologias móveis sem fio, como os celulares, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *netbooks*, etc. A facilitação do acesso permitiu novas configurações de igualdade nas relações entre as classes sociais. Os espaços de discussões e tomadas de opiniões estão ampliados, o que permite experiências diversas nas quais se misturam influências e costumes de classes distintas e geram-se novas experiências no universo digital.

O fácil acesso às mais variadas informações em qualquer lugar e a qualquer hora, a comunicação com pessoas do mundo inteiro, a localização de pessoas, os produtos e serviços específicos fazem com que a mobilidade seja um instrumento para dar voz aos sujeitos até então excluídos da sociedade brasileira.

No entanto, apesar de essa mobilidade ter proporcionado quebras de paradigmas, tem-se percebido que não há uma preparação e uma mediação para se filtrar os conteúdos acessados e disseminados pela internet. Isso implica a possibilidade de construção de mensagens audiovisuais, com conteúdos preconceituosos e excludentes. É necessário, então,



que as agências educativas, como a escola, contribuam para a formação crítica e reflexiva do uso dessas tecnologias.

Xavier (2008) discute esses novos comportamentos de aprendizagem na contemporaneidade. Para ele, as “tecnologias esbanjam possibilidades de experiências estáticas interessantes” e a escola precisa se adequar “tecnologicamente às novas necessidades sociais e cognitivas dos aprendizes”. Deve-se considerar que os dispositivos móveis, por serem aparelhos constituídos de aplicativos que levam às distrações, sejam um mecanismo muito desafiador para o ensino na área de linguagens, pois requer um monitoramento mais intenso para o uso crítico e consciente pelos educandos. O autor enfatiza ainda que:

[...] o grande desafio que a escola começa a enfrentar é o de ensinar os aprendizes a interpretar, filtrar, selecionar, avaliar para transformar tantas informações e, capital cultural que possa ser utilizado de modo prudente e decente, ético e estético dentro e fora da instituição de ensino (XAVIER, 2008, p.8).

A inserção das tecnologias móveis no cotidiano das aulas na rede pública de ensino brasileira é ainda uma tarefa difícil. Por serem uma inovação no sistema de comunicação, muitas pessoas não sabem como utilizar as tecnologias móveis para fins educacionais, inclusive os profissionais em educação.

É notório que a maioria dos educadores brasileiros que lecionam no Ensino Fundamental, por ser composta por **imigrantes digitais**<sup>9</sup> e não ter tanto domínio com os dispositivos móveis, acaba resistindo e se recusa a seguir uma nova postura educacional que a sociedade contemporânea impõe: do educador adotar um novo perfil frente aos avanços tecnológicos e ao frequente uso do meio digital por seus educandos.

Percebe-se é que há uma intensa familiaridade dos adolescentes e jovens, os chamados **nativos digitais**<sup>10</sup>, com esses dispositivos e com seus diversos recursos. Com o avanço das tecnologias e a popularidade dos dispositivos móveis, Perrenoud (2000) afirma que as inovações tecnológicas estão cada vez mais presentes e com mais intensidade em todos os âmbitos da sociedade e a escola não pode ficar alheia a essa inovação.

---

<sup>9</sup> De acordo com Prensky (2001), os chamados imigrantes digitais são as pessoas que não nasceram na era digital, mas precisam incorporar as novas tecnologias e fazer uso delas em seu dia a dia. Acredita-se que a maioria dos professores do século XXI são imigrantes digitais.

<sup>10</sup> Para Prensky (2001), os nativos digitais são a “nova geração” que já nasceu num ambiente cercado de tecnologia, podendo ser compreendida como uma geração que nasceu “apertando botões e clicando”. Os alunos do Ensino Fundamental do século XXI são nativos digitais e, em grande parte, demonstram habilidade e domínio com a tecnologia.

Libâneo (2006) também reflete sobre as consequências de muitos educadores brasileiros resistirem às novas tecnologias da comunicação e informação:

A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, teria como efeito mais exclusão e mais seletividade social, uma vez que sua não integração às práticas de ensino impediriam aos alunos oportunidades de recepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação (LIBÂNEO, 2006, p.29).

O sistema educacional, desse modo, não pode se isentar de oferecer o letramento digital para a população excluída da sociedade, que compõe a maioria dos sujeitos das escolas públicas brasileiras. Libâneo (2006) enfatiza ainda a necessidade de fortalecer o aprimoramento do Ensino Fundamental para esse público a partir de parâmetros de qualidades diferenciados daqueles veiculados no discurso do neoliberalismo.

Diante de tantos problemas educacionais – evasão, indisciplina, dificuldades cognitivas, rendimentos baixos, entre outros – é necessário procurar meios para melhorar os índices e o desempenho escolar, aproveitando as especificidades de cada educando. Concomitantemente, é preciso também oferecer ao sujeito possibilidades diferenciadas de aprendizado neste mundo contemporâneo, já que, como afirma Kenski (1996, apud LIBÂNEO, 2006, p. 18) “O mundo destes alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhe oferecer”.

Apoiando-se nessas concepções, considera-se nesta pesquisa o uso positivo das tecnologias móveis por promover a mobilidade, multifuncionalidade e a interatividade no processo educacional. Tenta-se elucidar que é possível utilizá-las sem que o domínio mercantilista, que elas possivelmente promovem, tornem os educandos parte de uma massa que apenas consome para ser ‘igual’ e se tornem pessoas descaracterizadas da realidade local.

Como uma alternativa para o uso das tecnologias na escola, Libâneo (2006) propõem os seguintes objetivos pedagógicos<sup>11</sup>:

- a) Contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos.

---

<sup>11</sup> Os objetivos pedagógicos sugeridos por Libâneo (2006) foram adaptados na aplicação desta pesquisa.

- b) Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias da comunicação e informação, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico.
- c) Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais.
- d) Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docentediscente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência (LIBÂNEO 2006, p.33).

Do exposto, é relevante entender que o uso das tecnologias não deve bastar-se apenas a sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa. É necessário fazer com que os educandos entendam essas tecnologias como mais uma possibilidade de fomentar o conhecimento, podendo dar continuidade aos estudos fora do espaço da escola. Desse modo, poderão perceber as diversas formas de interação entre o leitor/texto/autor nas relações comunicativas entre o discurso e o meio tecnológico.

Nessa concepção didática, tem-se o educando como protagonista de sua aprendizagem, mediado e orientado pelo professor para serem gestores de seu aprendizado, organizar os percursos educacionais, sabendo selecionar conteúdos e informações, e construindo coletivamente o seu conhecimento. É uma tarefa bastante complexa, mas necessária para o novo cenário da contemporaneidade.

A seguir, serão apresentados conceitos de identidade e alteridade, importantes para a formação cidadã dos educandos e para a aplicação eficaz deste projeto.

## 2.5 IDENTIDADE E ALTERIDADE: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NEGATIVOS PARA OFERECER O EMPODERAMENTO DOS EDUCANDOS

Os conceitos de identidade e alteridade estão imbricados e perpassam pelas relações entre o **eu** e o **outro**<sup>12</sup>. Tem-se como pressuposto que a tarefa de conceituá-los é bastante complexa, principalmente quando se discute às influências das marcas de tempo deixadas nas culturas atuais. Hoje, na chamada pós-modernidade, percebe-se uma crise de identidade devido ao processo de globalização.

Há em Laing (1986) uma definição de identidade centrada no relacionamento do indivíduo com os que estão à sua volta. Segundo esse autor, “não podemos fazer o relato fiel

---

<sup>12</sup> As concepções da relação entre o eu e o outro citadas são fundamentadas na Antropologia.

de ‘uma pessoa’ sem falar do seu relacionamento com os outros” (LAING, 1986, p.78). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as relações de identidade se estabelecem, também, num contexto social.

Stuart Hall traz esse conceito para a atualidade ao dizer que o processo de identificação “produz o sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente” (HALL, 2006, p. 12). A essência da identidade trazida por Hall difere, em parte, do senso comum, que atribui ao termo características de algo que é fixo e não mutável. O conceito de identidade, então, é ampliado: da relação do indivíduo com o outro para a relação de espaço e tempo. Hall (2006) sinaliza a importância da compreensão espaço-tempo para se construir a identidade do sujeito:

[...] o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais (HALL, 2006, p. 70, grifo do autor).

Em Gomes (2009), encontra-se um ponto de vista mais abrangente, deslocando-se apenas do indivíduo e partindo para um conceito de coletividade:

Do ponto de vista da antropologia, o Eu referido não é o indivíduo em si; nem tampouco o é o Outro. O eu é sempre um ser coletivo, transcendental, é a cultura que está embutida em cada indivíduo; o Outro é simplesmente uma outra cultura, uma cultura que se coloca como objeto de entendimento (GOMES, 2009, p. 53).

Conforme salientado no início desta subseção, há um entrelaçamento entre os conceitos de identidade e alteridade. As concepções de identidade se formam nas relações com o outro, as chamadas relações de alteridade. Assim, a alteridade é um elemento constituinte para as formações da identidade dos sujeitos. Portanto, não se pode conceber um conceito sem desprezar o outro.

A palavra “alteridade” tem origem no latim *alter*, que significa outro. Conforme Abbagnano (2003), a alteridade se traduz da seguinte maneira:

Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença [...]. Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma alteridade,

inerente ao próprio gênero: isto é uma alteridade, que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diverso (ABBAGNANO, 2003, p. 34-35).

Skliar e Duschatzky (2011) apontam três formas de como a diversidade foi anunciada, mais ou menos explicitamente, configurando o que poderia chamar de “versões discursivas sobre a alteridade”. São as seguintes: o outro como fonte de todo o mal; outros como sujeitos plenos de um grupo cultural; e o outro como alguém a tolerar.

A primeira, “o outro como fonte de todo o mal”, indica que o “outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2011, p.124). A diferença aqui se apresenta como algo negativo. A segunda coloca “os outros como sujeitos plenos de um grupo cultural” ou “marca cultural”, e que, assim, constituem-se em culturas estruturadas distintamente e independentes de relações de poder e hierarquia. “Nesse contexto, a diversidade cultural se transforma em um objeto epistemológico, em uma categoria ontológica; supõe o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais preestabelecidos, isentos de mesclas e contaminação” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2011, p.127).

A terceira versão põe o “outro como alguém a tolerar”. Esse discurso aparece paradoxal na pós-modernidade, pois, ao assumir caráter de indiferença, o indivíduo dispensa tomar decisões e se exime de assumir responsabilidade sobre ela. Desse modo, Skliar e Duschatzky (2011) apontam que a tolerância pode instalar-nos na indiferença e no pensamento frágil:

O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, light, leviano, que não convoca a interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação por ser ineficaz (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2011, p. 136).

Pode-se notar que a identidade e a alteridade, apesar de serem temas complexos, podem definir como as diferenças influenciam a vida em sociedade. Então, é imprescindível trazer essas noções das relações pessoais para a escola. Essa ação institui mais uma possibilidade de conviver com as diversidades e de estar acessível para as diferenças do outro. Pode também promover um ensino mais justo e cidadão em que os indivíduos, tanto educando quanto professor, possam entender que o outro tem significação e é importante para a sua vida.

Entender o outro é conhecer suas relações sociais e culturais dentro de um espaço e de um tempo. No caso desta pesquisa, conhecer os espaços dos educandos foi fundamental para construir aprendizagens baseadas no contexto em que estão inseridos. Ao localizá-los em seus espaços, levou-se em conta a dicotomia centro e periferia, que é decorrência de correlações e deslocamentos de áreas. Os espaços em que moram os sujeitos da pesquisa são tidos como áreas periféricas do município. Entende-se aqui que as noções de centro e periferia são resultados de posições negociadas socioculturalmente.

Desse modo, ao trazer as discussões sobre identidade e alteridade para as aulas de Língua Portuguesa, buscou-se desmitificar os estereótipos negativos criados socialmente, que colocam os indivíduos moradores de periferia como sujeitos “fonte de todo o mal”, “plenos de um grupo cultural” e que esses devem apenas ser consentidos pela sociedade “como alguém a tolerar”. O ato de deslocar, refletir e dar visibilidade as imagens das periferias urbanas e rurais do município possibilitou contribuir para esse processo de conscientização e oferecer o empoderamento dos sujeitos.

A relevância de fomentar a discussão sobre identidade e alteridade atrelada as relações sociais, culturais e espaciais dos indivíduos se dá na manutenção e preservação da identidade cultural dos educandos frente aos evidentes chamamentos do processo de globalização. Relacionar a identidade local a uma forma de ensino é uma tentativa de fortalecimento da identidade dos educandos diante dos impactos trazidos por esse processo. A escola tem o papel de formar educandos capazes de entender o mundo a partir de uma perspectiva ativa, ou seja, que sejam pessoas que não se sujeitem a tudo que lhes é apresentado.

### 3 OS TEXTOS MULTIMODAIS E O ENSINO POR IMAGENS

Esta seção foi organizada em três subseções: a primeira trata sobre a Semiótica Social e os pressupostos sobre a multimodalidade, apresentando algumas concepções teóricas a respeito desses estudos; a segunda traz considerações sobre os textos verbais e os não verbais como objetos de aprendizagem desta pesquisa, destacando os aspectos multimodais da poesia e da fotografia; e a terceira discute sobre a constituição de sentidos dos elementos da fotografia que evidenciam seu potencial pedagógico e textual.

#### 3.1 A SEMIÓTICA SOCIAL E AS CONCEPÇÕES DE MULTIMODALIDADE

Na perspectiva de um ensino e aprendizagem que levem em conta textos multimodais, esta pesquisa apoia-se nos seguintes campos de estudos: a Semiótica Social e os conceitos da multimodalidade. Conforme Santaella (1983, p. 13), entende-se por Semiótica “a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”.

A Semiótica, segundo Barros (2005), dá primazia pelo estudo do texto, mais especificamente, tenta explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Desse modo, a Semiótica não prioriza apenas a análise do que é dito pelo texto, mas também analisa as estratégias que o autor utilizou para construir o seu dizer. O trabalho de análise de textos verbais parte desta concepção para mediar os caminhos de interpretações dos sujeitos.

Hodge e Kress (1988) também definem a semiótica e explicam a Semiótica Social:

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

A Semiótica Social, derivada da Semiótica tradicional, é a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade como, por exemplo, a troca de mensagens no ato da comunicação tendo em vista o contexto social em que eles se estabelecem. Nessa concepção,

analisa-se o texto levando em conta os interesses do sujeito que o produz e daquele que o ler. Como menciona Kress e van Leeuwen (1996), é um processo de elaboração de signos que transforma a subjetividade e as fontes de representação do indivíduo num movimento simultâneo e reflexivo. Para a Semiótica Social, o texto escrito por si só é multimodal, pois se compõe por mais de um modo de representação.

A Semiótica Social surgiu a partir das críticas lançadas a Semiótica tradicional que omitia os usos e as funções sociais dos sistemas semióticos e também por não ter uma prática analítica eloquente que ajudasse na descrição e interpretação das estruturas e dos processos em que os significados sociais são construídos. A Semiótica Social teve seu início na Austrália, com os trabalhos de Halliday (1978, dentre outros), que entende a linguagem como um recurso com o qual se constrói significados orientados para realizar funções em contextos sociais. Posteriormente, tem-se o trabalho de Hodge e Kress (1988), intitulado *Social Semiotics*, sob a influência do trabalho de Halliday, que considera outros modos semióticos além da linguagem verbal e defende que para se entender processos e estruturas da linguagem deve-se levar em conta a dimensão social.

A multimodalidade abrange o estudo de textos verbais ligados a outros modos semióticos como visual, sonoro, e movimento a fim de evidenciar que os significados dos textos podem ser manifestados sob diversas formas de linguagens. A teoria da multimodalidade vem da Semiótica Social. É defendida pelo *New London Group* e tem como precursores Gunther Kress e Theo van Leeuwen, com a publicação da *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996). Essa Gramática de Design Visual (doravante GDV), baseada na gramática sistêmicolinguística de Halliday, é uma das principais bases para o crescimento dos estudos sobre multimodalidade nos fins do século XX. O objetivo da GDV é a análise da sintaxe visual e não do seu léxico, como o fazem outras abordagens semióticas.

Conforme Kress e van Leeuwen (2001), existem categorias/funções que auxiliam na análise de imagens e textos multimodais, a saber: **função representacional** (em que as representações se dão de forma narrativa, quando os participantes realizam ações sobre outros; como também de forma conceitual, em que a identidade dos participantes é evidenciada); **função interacional** (na qual as imagens estabelecem relação com os participantes representados e o leitor); e **função composicional** (que permite descrever a organização dos elementos representados na imagem).

Na formulação da multimodalidade, no que se refere a textos verbais e não verbais, usam-se como elementos os *strata*, definidos como os quatro domínios que, de acordo com a Semiótica Social, constroem os sentidos na leitura de um texto: **discurso, design, produção e**



**distribuição.** Esses conceitos são construídos pelos leitores que, ao interpretar um texto, adquirem um papel crítico importante para o processo comunicativo.

Os discursos “são os conhecimentos construídos socialmente (de algum aspecto) da realidade. Por socialmente construídos nós queremos dizer que eles se desenvolveram em contextos sociais específicos.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4). Para esse domínio, exige-se do leitor a capacidade de identificar de quem é o discurso com qual se interage para que a compreensão seja mais eficaz.

Já o “design se posiciona no meio do caminho entre conteúdo e expressão.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5). São os próprios recursos semióticos e seus usos em diferentes modalidades. Para analisar este componente são necessárias habilidades de leitura intertextual em vários níveis, pois o design é criado a partir das convenções e de conhecimentos socialmente constituídos, como, por exemplo, o hábito, a tradição e a inovação.

Outro domínio a ser considerado na leitura multimodal é o da produção do texto. “A produção se refere à organização da expressão, do material real da articulação do evento semiótico ou o material real do artefato semiótico.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5). Refere-se aos diferentes recursos técnicos (meios) e à matéria prima envolvidos no processo de realização da obra. O último domínio considerado na leitura da multimodalidade é a distribuição do texto, que é a forma como o texto veicula-se no mercado. Acredita-se que esse domínio, aparentemente, não interfere no processo de significação da obra. Esse último domínio não será muito explorado nesta pesquisa no que tange a análise multimodal dos textos.

No Brasil, os estudos recentes sobre a multimodalidade tem como expoente Ângela Paiva Dionísio. A autora, ao definir a multimodalidade, parte dos seguintes pressupostos:

1. As ações sociais são fenômenos multimodais;
2. Os gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
3. O grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
4. Há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2005, p. 161).

Considerando tais proposições, para efetivar a leitura de textos multimodais parte-se de estratégias de seleção, verificação e organização das informações para construir os sentidos. São muitos elementos multimodais que contribuem substancialmente para elaborar e

dar sentido ao texto: as cores, a configuração, a textura, e as mais diversificadas formas que compõem o plano visual (CATTO; HENDGES, 2010; FERRAZ, 2011).

Nesta pesquisa, deu-se maior ênfase a multimodalidade visual, que resulta de organizações imagéticas (como cores, texturas e configurações) construídas por diferentes formas de representar uma mensagem seja de forma independente, seja atrelado a palavras. Tendo em vista o atual cenário da humanidade, defende-se a importância de explorar a produção de sentidos de modo semiótico, pois como afirmam Kress e van Leeuwen (2001):

Na era da multimodalidade os modos semióticos além da língua são vistos como totalmente capazes de servir para representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.46).

Do exposto, acredita-se que o professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, não deve bastar-se ao ensino superficial de língua, atentando-se apenas para a materialidade do texto no que se refere à composição estrutural. Ele deve também, no exercício da docência, trabalhar com o texto transcendendo a palavra e valendo-se da diversidade de elementos linguísticos, discursivos e semióticos (imagens, cores, tipografias, texturas) levando em conta as diversas manifestações da linguagem sejam dos textos escritos e/ou imagéticos. A seguir, serão apresentadas discussões a respeito dos textos multimodais: o texto verbal e o não verbal.

### 3.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM: OS TEXTOS MULTIMODAIS

A sociedade hodierna, no ato da comunicação, geralmente se utiliza de textos que podem ser verbais (orais e escritos) e não verbais (imagens). A noção de texto é bastante complexa diante da diversidade tipológica e da variedade de gêneros existentes. Entretanto, tomam-se as definições e explicações sugeridas por Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008). De acordo com as ideias de Bakhtin:

Texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN apud PARANÁ, 2008, p. 17).

Marcuschi (2008) entende o texto como um uso interativo da língua, com características sociointerativas, conforme elencadas abaixo:

2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p.80).

Marcuschi (2008) também distingue a ideia de texto e discurso. Para ele, “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 nos textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 24). Tem-se, por sua vez, o gênero como entidade dinâmica materializada na linguagem.

Partindo dessas perspectivas, entende-se o texto como um conjunto de representações simbólicas que possuem estruturas independentes e estilos diversificados, que adquirem significados em determinadas situações comunicativas, sejam elas orais, escritas ou visuais. Para ser compreendido, devem-se levar em conta as situações de produção, elaboração e a receptividade estabelecidas pela leitura do interlocutor. Essas ponderações apontam que o texto é sempre resultado de um processo interativo.

Os textos também possuem características multimodais. Conforme Kress e van Leeuwen (1996), o texto multimodal é “um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 374). Nesse contexto de múltiplas representações e da necessidade atual de desenvolver novas habilidades de leitura, com o advento das novas tecnologias, Dionísio (2008) trata da multimodalidade nos textos apontando para a interação entre a palavra e a imagem:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que

revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

Nessa conjuntura, os textos multimodais são compreendidos tanto na perspectiva de uma única linguagem, como também na perspectiva de múltiplas linguagens, sejam elas verbais, orais ou visuais. Todavia, agrupam-se no mínimo em dois modos de representações, como por exemplo, palavras e tipografias ou palavras e imagens, para a construção de sentido numa dada situação comunicativa.

Sabe-se que a comunicação entre o indivíduo e o mundo pode ser feita sob diversas formas de linguagens: pelas representações verbais da oralidade e da escrita e também através de representações não verbais, dadas por meio de signos (como imagens, gestos e sons). Esta pesquisa privilegia as características multimodais presentes no texto verbal (poesia) e no texto não verbal (fotografia). Por conta disso, interessa-se definir cada um deles explorando seu potencial comunicacional.

O texto verbal é um acontecimento comunicativo que se utiliza da linguagem escrita, falada ou cantada para se estabelecer um diálogo entre falantes de uma língua numa situação discursiva. Acredita-se que para se alcançar sucesso neste tipo de comunicação são necessárias a clareza das mensagens passadas, e uma ligação compatível do acervo vocabular e intelectual dos envolvidos na troca de informações. É imprescindível, ainda, que a mensagem esteja em um código comum ao emissor e ao receptor e que estejam pelo menos em um patamar próximo de conhecimento.

Já o texto não verbal, segundo Ferrara (2007, p. 13) “é uma linguagem, a leitura não-verbal firma-se também como linguagem, na medida em que evidencia o texto através do conhecimento que a partir dele e sobre ele é capaz de produzir”. Trata-se de uma linguagem não verbalizada que se utiliza de outras representações para emitir uma significação tais como imagens, objetos, sinais e gestos.

Para a leitura de um texto não verbal, como é o caso da fotografia, exige-se do leitor ativar seus conhecimentos de contextos, de intertextualidade e das experiências já vivenciadas. A comunicação acontece na medida em que se vai esquematizando informações e construindo significados, uma vez que, segundo Bazerman (2006), é através de nossos esquemas que fazem sentido o que lemos<sup>13</sup>.

Acredita-se que o texto não verbal possa ser uma boa estratégia para o ensino de leitura. Por ter um caráter universal, o texto imagético pode ultrapassar as barreiras da língua

---

<sup>13</sup> BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

possibilitando produzir sentidos de modo peculiar na leitura de mundo. É preciso ter a sensibilidade de um olhar mais abrangente tanto do professor quanto do educando para a linguagem imagética nas práticas culturais e sociais da atualidade.

Tais representações da linguagem precisam ser mais exploradas na escola, pois permitem aos educandos construir novos sentidos com atividades de leitura e de interpretação. Percebe-se que a escola tem negligenciado a prática da leitura visual. Ela não tem dado muita importância para aproveitar as diversas representações simbólicas no processo de ensino e aprendizagem e para desenvolver nos educandos a capacidade de ler e de compreender as informações visuais. Ainda há uma escassez de textos visuais no ambiente escolar diante da proporção de imagens expostas nas ruas e nas redes sociais, por exemplo. Costa (2013) aponta para a necessidade de rever os modelos educacionais mobilizando a imagem como um instrumento de ensino:

[...] a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle de conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais (COSTA, 2013, p. 23).

Desse modo, é preciso propiciar aos educandos momentos que os levem a compreender a multimodalidade, ou seja, os diversos modos de significação, próprios da linguagem, implicados também no uso de tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem. É relevante entender que a compreensão da imagem exige aprendizado, conhecimentos e treinamentos para que o leitor não seja um observador ingênuo, confundindo representações com realidade, já que a fotografia tem *status* de verossimilhança entre a realidade e a imaginação. Por isso, enfatiza-se a necessidade de um olhar objetivo e metodológico sobre a linguagem visual tomando como referências a Teoria da Semiótica Social e as concepções de multimodalidade, que podem oferecer subsídios para entender os processos de produção de sentido do texto multimodal.

### **3.2.1 Texto verbal: a poesia e a multimodalidade**

As novas gerações têm experimentado uma grande imersão no mundo das linguagens produzidas por diferentes grupos sociais e em diversos meios. É comum encontrar nos meios

de comunicação virtuais a presença da linguagem poética. Bastam verificar as redes sociais onde são permeadas postagens em que se mesclam o texto imagético a versos poéticos ou a letras de músicas. Todavia, tem-se percebido que a escola não tem dado tanta importância para a formação leitora da poesia como fonte de domínio linguístico, como forma de comunicação, e, ainda, para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

A preferência por realizar estudos de textos poéticos se deu por entender que esse gênero pode ser um instrumento capaz de aprimorar o desenvolvimento da língua materna e pode provocar diálogos com outros discursos, sejam eles sociais, políticos ou ideológicos. Oliveira (2005, p.70) aponta para essa importância e concebe a literatura como importante “ferramenta para nos ajudar a por em xeque as crenças por vezes silenciosas que fazem parte do acervo cultural que carregamos sem sentir”. A presença da literatura no contexto escolar pode estabelecer uma dialogicidade entre o mundo ficcional e o real, pois, como afirma Oliveira (2005):

[...] a Literatura nos aproxima da vida social e real e nos aponta para a necessidade de refletirmos sobre aquilo que, por se constituir em uma tradição ou hábito, por fazer parte do nosso cotidiano ou por se perder nos limites da memória, apresenta-se com uma suposta consciência de certezas inabaláveis, conjunto de crenças que se chama ideologias (OLIVEIRA, 2005, p. 71).

Para Santo Agostinho (apud BOSI, 1983), a poesia significa pensar por imagens, porque o olho é o mais espiritual dos sentidos, é instrumento com o qual o poeta capta as imagens ao seu redor<sup>14</sup>. Dionísio (2005) também acredita que a literatura é um espaço social muito produtivo para experimentação de arranjos visuais. A linguagem poética explora de imediato a percepção estética imprimindo um caráter figurativo mais marcado, potencializando a apreensão do mundo por meio de imagens. Essa característica imagética da palavra sintetiza o que disse Manoel de Barros “a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens”<sup>15</sup> (BARROS, 2008, p. 27). Além disso, é válido ressaltar que a poesia possui características sonoras, encontradas nas rimas e melodias dos poemas, integrando assim os sentidos da visão e da audição. Ao apelar simultaneamente para os diversos sentidos do leitor e por apresentar um caráter múltiplo, evidencia-se a natureza multimodal da poesia.

---

<sup>14</sup> BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

<sup>15</sup> BARROS, M. *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

Conforme Kress (2003), a linguagem verbal da poesia explora aspectos que são independentes, mas na composição aparecem juntos e na representação material, no poema, carrega a carga semiótica da fala e da escrita. Vale destacar também mais este pensamento de Kress (2003) sobre a multimodalidade da linguagem verbal:

A sugestão de que a linguagem [verbal] seja no modo falado ou escrito é um sistema multimodal pode parecer um ultraje; nós fomos ensinados a pensar a linguagem como um sistema simples e homogêneo de representação, negligenciando o fato de que essa definição, para dizer o mínimo, confunde os limites. Não está claro, por exemplo, se traços rítmicos, ou tom de voz, aspectos específicos do som referente ao sexo [do usuário] ou à cultura estão dentro ou fora do sistema de linguagem (KRESS, 2003, p. 186).

A discursão levantada por Kress (2003) enfatiza a natureza semiótica e multimodal da linguagem verbal. Nesse âmbito, entende-se que o papel do leitor é fundamental para a articulação teórica da multimodalidade. O ato de entender, interpretar e explicar o conteúdo temático e a estrutura composicional do texto poético promove a recepção textual e proporciona uma funcionalidade comunicacional para a poesia.

### **3.2.2 Texto não verbal: a fotografia, um gênero textual multimodal**

A leitura de uma fotografia possibilita ao sujeito construir sentido ao texto não verbal, aquele que é visual, imagético. Entende-se o texto imagético como um instrumento de ensino capaz de desenvolver tanto as habilidades comunicativas como a sensibilidade dos educandos. Para tanto, faz-se necessário expor algumas concepções e explicações sobre imagem e fotografia, imprescindíveis para o entendimento desta pesquisa.

Kress e van Leeuwen (1996, p. 3) defendem que as imagens são “códigos de significados imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural”. Os autores propõem uma leitura crítica de imagens nos gêneros discursivos, já que uma imagem possibilita muitas leituras e é passível de análises variadas. A construção de sentidos de uma imagem é determinada pelos contextos em que foi produzida, em como se estabelece e tem base em quem e em como se visualiza.

Em muitos processos comunicativos se tem a integração do texto verbal ao não verbal com objetivações diferentes. Há textos em que as imagens visuais são produzidas apenas para fins técnicos, como as usadas nos manuais de instruções. Há outros casos que acontece a

fusão entre as imagens e as palavras e se compõem em um texto único, como a charge, os quadrinhos e os cartuns. Há outras situações em que se apresentam juntas a linguagem verbal e a não verbal, mas que essas linguagens têm estruturas de significação autênticas. Isoladas possuem as características de texto completo. Por exemplo, a veiculação em um jornal de uma notícia escrita e uma fotografia. Há fotografias que conseguem ser mais impactantes que o texto escrito e ganham outras significações. O texto fotográfico, então, nem sempre precisa de uma descrição verbal para ser tomado como um texto, pois ele possui um potencial comunicativo.

Acredita-se que a fotografia pode ser um objeto de ensino para adquirir conhecimento e se relacionar com o mundo, se for aplicada no intuito de desenvolver letramentos e ser um recurso de construção de sentido nas aulas de Língua Portuguesa. Para Ciavatta e Alves (2008, p.15), “as fotografias não são objetos isolados, independentes. São situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade”. Elas devem ser tomadas como uma das formas de comunicação humana conforme também afirma Mauad (2008) no trecho abaixo:

A fotografia comunica por meio de mensagens não-verbais, cujo signo construtivo é a imagem. Portanto, sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em códigos convencionados socialmente, possuindo um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens (MAUAD, p.28, 2008).

Considera-se que a fotografia pode ser expressiva ao promover reflexões e emoções, contendo em si elementos de textualidade. Sabe-se que essa afirmativa é ainda uma discussão muito polêmica, mas acredita-se que uma fotografia com características expressivas pode ser considerada como gênero textual multimodal, pois é capaz de estabelecer experiências comunicativas entre interlocutores em determinados contextos enunciativos. Entende-se que a fotografia é um texto complexo que contém estruturas, significados e significações autênticos e não deve ser compreendida apenas como um recurso ilustrativo quando integrado ao texto verbal. A fotografia é, então, posta como um gênero textual multimodal quando fizer parte do processo de interação social entre pessoas e tiver um propósito comunicativo, visto que ela pode ser usada para diversos fins e cada um deles produzirá efeitos diferentes.

Dolz e Schneuwly (1999), baseados nas concepções bakhtinianas, definem gênero como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de



práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7). Segundo esses autores, para classificar um gênero como suporte de atividade de linguagem, devem-se levar em conta três dimensões existentes: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos; e 3) as configurações específicas de unidades da linguagem.

Ao classificar a fotografia com características expressivas como um gênero, é preciso entender que certas regularidades presentes em determinados textos não são comuns a todos, mas é possível estabelecer alguns fatores pragmáticos – situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade – que, dependendo do contexto, podem adquirir características textuais. Marcuschi (2002, p.21) afirma que o que vai determinar o gênero presente será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem e que apesar de os gêneros não se caracterizarem por aspectos apenas formais (estruturais ou linguísticos), mas por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, não se desprezam as formas, que, por vezes determinam o gênero.

Para Souza (2010), o percurso de leitura imagética é caracterizado basicamente por um processo em que se apropria das características estéticas e poéticas que configuram a imagem. Nesse processo, com as inúmeras demandas de leitura, pode-se adquirir uma amplitude de conhecimentos e estabelecer outras formas de se relacionar com o mundo ao integrar a linguagem verbal e a linguagem não verbal:

Diluir o sentido geral da imagem-objeto e reconfigurá-la dentro de uma estrutura estética é o objetivo principal no processo de observação e o primeiro passo rumo à geração do sentido, que irá estabelecer as relações e interações entre a imagem e nosso universo de valores. A imagem recria em si mesma todo o sentido dado às coisas, devemos entendê-la como parte de um discurso que projeta e autentica suas significações. É dentro desse contexto que firmamos nossas estratégias enunciativas de leitura da imagem (SOUZA, 2010, p.133).

Diante disso, acredita-se no caráter pedagógico e linguístico da fotografia “expressiva”. Esse uso do texto fotográfico pode conservar certa regularidade podendo ser reconfigurada a partir de mudanças nos contextos sociais e linguísticos, pois “cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120). O texto fotográfico pode ser ensinável na escola e quando bem orientado pelo professor pode instrumentalizar os educandos para a prática da leitura, interpretação e produção de textos imagéticos coerentes e concisos.

### 3.3 A FOTOGRAFIA: CARGA SEMÂNTICA E POTENCIAL PEDAGÓGICO

Desde a Antiguidade, com o princípio da “câmara escura”, os homens já estudavam uma maneira de produção de imagens, mas só em meados do século XIX que a fotografia é descoberta. Essa técnica auxiliou no processo de mudanças e revoluções ocorridas no mundo nesse período. Em meio às efervescências políticas e ideológicas da época, buscava-se o acesso ao conhecimento em todos os grupos sociais. Deu-se início a uma sociedade da comunicação e informação em que reproduzir as imagens era uma necessidade, já que elas disseminavam as informações de maneira mais rápida que o texto escrito, indo além das fronteiras linguísticas. Ao longo dos anos, a fotografia se popularizou no mundo e hoje, em muitos países, todo e qualquer cidadão com o mínimo de condição financeira pode portar um aparelho capaz de captar uma imagem e se comunicar por meio dela.

Os avanços sociais e econômicos ocorridos durante os anos têm ampliado a presença e a utilização da fotografia nos espaços comunicativos. No âmbito escolar, as fotografias são geralmente usadas em caráter documental e informativo na ilustração de livros didáticos, projeção de *slides* e como suportes para a assimilação de textos. Desse modo, compreende-se que a fotografia geralmente exerce uma posição secundária nas atividades escolares. O uso da imagem fotográfica no trabalho pedagógico pode ser bem mais amplo do que as utilidades cotidianas mencionadas. A fotografia pode ser usada tanto na leitura como na produção de registros para ajudar o educando a construir seu conhecimento com diversidade textual.

Além do caráter ilustrativo, há outras funções da fotografia que podem ser aproveitadas na escola. A imagem fotográfica pode ser utilizada como fonte de pesquisa, de memória, de descobertas, e, sobretudo de conhecimento social. A própria linguagem fotográfica pode exercer um potencial pedagógico e provocar nos educandos reflexões críticas ao buscar compreender seu conteúdo e sua gramática visual. Todavia, as diferentes áreas do conhecimento precisam desenvolver práticas de ensino que sejam motivadoras e suscitem a interação dos sujeitos durante as atividades desenvolvidas nas aulas.

Roland Barthes, teórico literário e semiólogo francês, em *A Câmara Clara*, um estudo crítico sobre a representação fotográfica, considera o aspecto emocional e afetivo que a imagem fotográfica pode exercer sobre o observador:

Nesse deserto lúgubre, me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma animação. A própria foto não é em nada animada (não acredito nas fotos “vivas”), mas ela me anima: é o que toda aventura produz (BARTHES, 1984, p.37).

Na perspectiva do sentido de atração e emoção que Barthes menciona, esta pesquisa defende o trabalho com fotografias nas práticas escolares. A atração e a emoção pela fotografia podem despertar o interesse dos educandos para o ensino de leitura permitindo-o entender que as imagens também transmitem uma mensagem própria. O desafio da escola é então buscar maneiras de cativar esse interesse nos educandos pela leitura de fotografia. Barthes dá algumas lições para isso, dentre as quais destaca-se a seguinte:

[...] razões que temos para nos interessar por uma foto; podemos: seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; seja amar ou ter amado o ser que ela nos dá a reconhecer; seja espantarmo-nos com o que vemos; seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo, etc. [...] O princípio da aventura permite-me fazer a Fotografia existir. (BARTHES, 1984, p. 35-36)

O princípio de aventura citado por Barthes pode ser adquirido ao buscar desvendar, decifrar os textos visuais e poder produzi-los com eficácia. Apesar de a fotografia ser estática, ela também pode ser dinâmica ao despertar o olhar do interlocutor não apenas para passado, mas também para as transformações estéticas e epistemológicas aplicadas no presente. As fotografias têm as suas singularidades e muitas delas possuem sentidos latentes configurando-se em um gênero textual. Desvendar as marcas de textualidades por meio da leitura é, portanto, necessário para a compreensão dos significados de uma imagem.

O processo de construção de significados de uma fotografia depende da familiaridade e do hábito da leitura imagética. Barthes (1984) investigou o processo de leitura interpretativa que o leitor provavelmente faz ao se deparar com uma fotografia. Para ele, o leitor observador tem seu primeiro impacto na leitura de uma fotografia por sua **raridade** na qual se envolve com o que é mostrado. A segunda impressão causada pela imagem fotográfica é dada pelo **gesto** escolhido pelo fotógrafo para captar a imagem. Em seguida o leitor é impactado pela competência **técnica** do fotógrafo na escolha dos efeitos dados a imagem. Por fim, tem-se o impacto dado ao leitor observador por seus **achados**, descobertas que ele faz ao tentar desvendar a fotografia.

Tendo em vista que cada sujeito no ato da leitura e da compreensão de textos traz consigo diversos discursos portadores de cargas semânticas diferentes, a prática leitora de textos visuais deve ser desenvolvida e aprimorada na escola com apoio de técnicas adequadas para isso. Os educandos devem ser levados a perceber que a imagem fotográfica, tal qual o texto escrito, é um enunciado cujos elementos expressam sentidos particulares e universais em que o leitor junta-os aos seus conhecimentos para a formação de sentidos.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente seção está organizada em quatro subseções. Primeiramente, é exposta a natureza da pesquisa, apresentando o método da pesquisa-intervenção, que norteia este trabalho. Na segunda subseção, é feita a caracterização da pesquisa, descrevendo o espaço no qual se desenvolveu a investigação e os sujeitos observados. Explicam-se também os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na terceira subseção, são expostas as estratégias de ação utilizadas no trabalho interventivo em sala de aula. Apresenta-se a descrição da proposta de trabalho com os textos multimodais organizada em uma Sequência Didática. Na última subseção, é relatada a construção e a organização do material didático empregado na intervenção.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é resultado de pesquisas e estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UEFS. A pesquisa busca estar em conformidade com a política nacional brasileira, que objetiva contribuir com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no país. O PROFLETRAS, oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que capacita professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental. O mestrado tem duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino; e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Essas duas linhas de pesquisa concernem em aprofundar os conhecimentos teóricos dos profissionais em nível de mestrado para criarem estratégias pedagógicas condizentes com a estrutura composicional dos textos digitais, em que se misturam dados escritos, orais, imagéticos e sonoros. A formação teórica é base para desenvolver as competências e habilidades mais eficazes para a prática profissional, a qual corresponde ao foco desse mestrado. Nesse sentido, o PROFLETRAS busca capacitar professores para a inovação na sala de aula e que, ao mesmo tempo, possam refletir acerca das questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade<sup>16</sup>.

O método utilizado neste projeto é o da pesquisa-intervenção, com necessidade, em alguns momentos, da utilização dos métodos quantitativos e qualitativos. A escolha do método da pesquisa-intervenção se deu devido às próprias circunstâncias que envolvem as

---

<sup>16</sup> Informações baseadas do site <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 12 abr. 2016.

atividades do PROFLETRAS, que objetivam a inserção do professor de Língua Portuguesa na prática da pesquisa e da docência na própria comunidade escolar. Acredita-se que essa estratégia de ação é a mais indicada para tal finalidade, pois propicia ao professor/pesquisador produzir conhecimentos que poderão ser aplicados dentro do ambiente escolar e permitirão adquirir informações para melhorar os níveis de aprendizado de seus alunos.

Em vista disso, foi necessário, antes do trabalho material concebido por esta pesquisa, preparar o trabalho não material, obtido por meio de conceitos, valores, hábitos, símbolos, ideias, além das reflexões e ações que estarão constantemente se reelaborando.

Conforme Saviani (2008):

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2008, p. 12).

Assim sendo, foi preciso sistematizar as ideias, as observações e as intenções esperadas oriundas do contexto escolar selecionado e para viabilizar estudos, reflexões e planejamento para tomada de decisões. Então, fez-se a investigação, o aprofundamento teórico, a produção de conhecimentos e, por fim, a intervenção pedagógica na realidade dos alunos.

#### **4.1.1 Pesquisa-intervenção**

A pesquisa-intervenção é uma metodologia de cunho participativo, reflexivo e democrático que visa contribuir para uma transformação social. Consiste em uma pesquisa de natureza pragmática, que se diferencia da pesquisa científica tradicional, uma vez que possibilita ao pesquisador maior interferência no próprio campo pesquisado. No âmbito educacional, quando evidencia o processo de ensino/aprendizagem, geralmente a pesquisa também propõe novas práticas pedagógicas ou busca aprimorar as que já existem. Desse modo, pode ser que não se obtenham resultados imediatos, já que a pesquisa é aplicada em um curto prazo e as mudanças de postura e de consciência exigem maior prática e tempo.

Damiani (2012) identificou algumas características das pesquisas do tipo intervenção que foram resumidas e sistematizadas da seguinte forma:

1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação (DAMIANI, 2012, p. 7).

Nessa forma de pesquisar, não se busca uma mudança imediata da ação estabelecida, já que a relação entre teoria e prática, bem como entre sujeito e objeto é que determina se haverá ou não tais transformações. Segundo Aguiar e Rocha (1997):

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Desse modo, o processo de pesquisa está intimamente ligado aos exercícios reflexivos do sujeito pesquisador sobre si mesmo e sobre os outros sujeitos envolvidos, pois visa investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR, 2003; ROCHA, 1996, 2001). Logo, o processo de pesquisa se configura como um exercício ético que envolve regularidades e mudanças, que permite constantes reformulações no processo interventivo, no qual o pesquisador e o sujeito pesquisado vão se transformando mutuamente.

O tipo de intervenção pedagógica proposto por Damiani (2012) é constituído por dois componentes: a intervenção propriamente dita e a avaliação dessa intervenção:

a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada (DAMIANI, 2012, p.8).

Em se tratando desta pesquisa, pautada na vertente da pesquisa-intervenção, houve a preocupação com que as técnicas utilizadas atendessem também aos critérios comuns aplicados em outros tipos de pesquisa acadêmica, necessários ao trabalho científico. Além de considerar os componentes descritos por Damiani (2012), houve a necessidade, em alguns momentos, de se apropriar da abordagem mista, que se configura como a combinação do método qualitativo com o método quantitativo. Assim, esta investigação, envolta a um processo metodológico empírico e de natureza interpretativa, permitiu coletar dados importantes e possibilitou a pesquisadora o contato direto com o sujeito investigado, intervindo de forma interativa com o problema pesquisado e com novos problemas que se levantavam à medida que se coletavam os dados.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A caracterização do universo da pesquisa consiste em descrever o contexto em que o estudo será realizado. O pesquisador deve apresentar e explicitar qual será o espaço e quais serão os sujeitos colaboradores que serão investigados em sua pesquisa. Além disso, é imprescindível informar quais instrumentos e maneiras que serão utilizados para coletar os dados. Assim, são apresentados nos tópicos a seguir o espaço e os sujeitos da pesquisa, e os instrumentos e procedimentos de análise de dados.

### 4.2.1 Espaço e sujeitos da pesquisa

O espaço escolhido para aplicação desta pesquisa é o Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, localizado na Av. Adalberto Ferreira Santiago, nº 245, na cidade de Ichu-Ba. É um colégio de pequeno porte, que atende atualmente a 207 alunos. O colégio oferece atualmente duas modalidades de ensino: Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do colégio apresentou, em 2015, a média 4.1, numa escala de zero a dez, não alcançando a meta prevista para o ano de 4.4<sup>17</sup>, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico.

O Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro foi construído em 1981, por sócios da Associação dos Moradores de Ichu (AMI) e por voluntários que tinham o desejo de fundar uma escola que pudesse atender às pessoas mais pobres do município, as que não tinham

---

<sup>17</sup> Dados retirados do site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1089027>. Acesso em: 08 de set 2016.

recursos para pagar a única escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio que havia na cidade. Com esforços próprios e recursos concedidos por meio de campanhas e doações, conseguiram o mobiliário e construíram quatro salas de aula para atender os anseios da população mais carente de ter uma educação digna<sup>18</sup>. Com o tempo, o colégio tornou-se patrimônio do estado e conseguiu avançar em recursos estruturais, humanos e pedagógicos.

Atualmente, o referido colégio atende a um público alvo composto por educandos, com idade entre 11 a 47 anos. São advindos das zonas urbana e rural do município. Aqueles que moram na zona rural utilizam o transporte público municipal para chegarem à escola. Já os educandos da zona urbana se deslocam geralmente a pé, por meio de bicicleta ou de motocicleta. O nível sociocultural e o poder econômico dos educandos são baixos. Em sua maioria, pertencem a famílias pouco ou não escolarizadas.

Ichu é um município de pequeno porte populacional e econômico, com pouco mais de seis mil habitantes<sup>19</sup>. O município não dispõe de espaços para a continuação do ensino regular, como cursos preparatórios, cursos profissionalizantes e faculdades. Por ter um histórico econômico baseado em serviços informais e na agropecuária prevaleceu em muitas pessoas a resistência em não se querer estudar ou prosseguir os estudos regulares por conta do trabalho rural e/ou informal que era, e ainda é, de subsistência. Subentende-se que essa cultura favoreceu para que, na atualidade, seja presente o desestímulo para o estudo na vida cotidiana. Essa percepção passou para as gerações atuais. Assim, os educandos do referido colégio, talvez por tradição familiar, demonstram uma falta de autoestima o que acaba refletindo em um fracasso ou insucesso escolar.

Neste trabalho de intervenção pedagógica optou-se por trabalhar com os educandos da 7ª série do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, do colégio mencionado. A turma é composta por dezenove educandos, sendo sete meninas e doze meninos, com idade entre 12 a 17 anos. A escolha por essa turma se deu pelo fato de os referidos educandos apresentarem dificuldades relacionadas à compreensão leitora, interpretativa e, conseqüentemente, produtora de textos. São adolescentes e jovens que, em sua maioria, não evidenciam ter autoestima elevada em relação aos estudos, o que afeta diretamente no processo de aprendizagem. A escolha desses sujeitos também foi de fundamental importância para pesquisa pelo fato de melhor diagnosticar os avanços das técnicas aplicadas.

#### **4.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

---

<sup>18</sup> Informações colhidas do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro.

<sup>19</sup> Dados do IBGE: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291330>



A coleta de dados é o ato de pesquisar, juntar dados, colher informações de um ambiente investigado e organizá-los com técnicas específicas para uma posterior análise. É uma etapa fundamental da investigação que define os rumos da pesquisa e a forma como será analisado o corpus. De acordo com Duarte (2002), as conclusões de um estudo são possíveis devido aos instrumentos utilizados na coleta de dados e a interpretação dos resultados obtidos. Outra conduta importante segundo Duarte (2002, p. 140) é a descrição desses procedimentos que, além de apresentar uma formalidade, permitem aos outros pesquisadores percorrerem o mesmo caminho da pesquisa e confirmarem as afirmações apontadas no estudo inicial.

No processo da pesquisa podem ser usados alguns instrumentos e estratégias que permitem potencializar o exercício das ações da pesquisa e seus efeitos. São muitos os instrumentos disponíveis para coletas de dados em uma pesquisa científica. Dentre eles têm-se: formulário, observação, diário de campo (ou de bordo), análise documental, questionário, entrevista. Como esta pesquisa é de natureza aplicada, que tem como procedimento a pesquisa-intervenção, na coleta de dados optou-se por utilizar alguns desses instrumentos descritos a seguir.

A observação é um instrumento importante para a coleta de dados. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Nesta pesquisa fez-se uma observação participante, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 105) “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”. Assim sendo, o pesquisador acaba se inserindo no contexto observado, exigindo dele muitas habilidades de observação e de flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas.

A observação realizada nesta pesquisa foi sistematizada nos relatos do diário de campo (também chamado de diário de bordo) feitos a cada dia de aplicação, que serviram para avaliar e reestruturar as ações da pesquisa. O diário de campo é um diário de bordo onde se anotam, dia após dia, com um estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da pesquisa (BEAUD; WEBER, 1998). Dessa forma, as informações e situações que ocorreram durante a realização dessa pesquisa foram anotadas para uma posterior análise.

Outro instrumento considerável para uma pesquisa aplicada é o questionário, que consiste em uma série de perguntas (itens) voltadas para colher respostas dos sujeitos que também nortearam as ações da intervenção. No caso desta pesquisa, foram elaboradas dois

questionários de sondagem para os sujeitos colaboradores e para a família deles: Ficha Diagnóstica do Aluno e Ficha Diagnóstica da Família.

De acordo com Prudente e Tittini (2014), “entre as estratégias de registro, de experiência e de análise, destacam-se a análise de implicação, o diário de campo e a ênfase no processo, que são importantes em toda a trajetória da pesquisa” (PRUDENTE; TITTONI, 2014, p. 22). Em conformidade com as considerações das autoras, na análise de dados desta pesquisa foram utilizadas tais estratégias que permitiram descrever os resultados alcançados em todo processo de intervenção.

No intuito de esclarecer os dados coletados para análise, apresenta-se a seguir o modelo a as fases do trabalho de intervenção aplicado em sala de aula com os textos multimodais a partir da organização e aplicação de uma Sequência Didática.

#### 4.3 O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

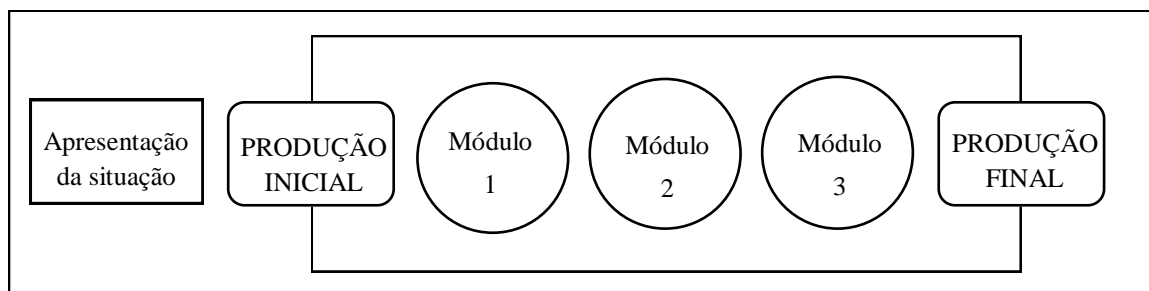
Esta proposta de pesquisa-intervenção, com foco no ensino-aprendizagem de textos multimodais (poesia e fotografia), foi aplicada com a elaboração e a execução de uma Sequência Didática, que permitiu observar, orientar e avaliar o desenvolvimento dos sujeitos na execução das ações nas aulas de Língua Portuguesa. O procedimento Sequência Didática (doravante SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O trabalho com SD implica a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Tem como objetivo nortear a aula de forma sistemática e prazerosa para auxiliar os educandos a dominar melhor um gênero textual e poder acompanhá-los de modo a saberem usar melhor a língua nas mais variadas situações sociais.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem a condução das aulas com módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As Sequências Didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.51). A SD possibilita atender às novas demandas de ensino/aprendizagem e as novas formas de interação que asseguram uma comunicação multimodal.

A estrutura de base de uma SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), é constituída pelos seguintes passos: *Apresentação da Situação*, *Produção Inicial*, *Módulos* e *Produção Final*. A Figura 1 a seguir corresponde a tal encaminhamento:

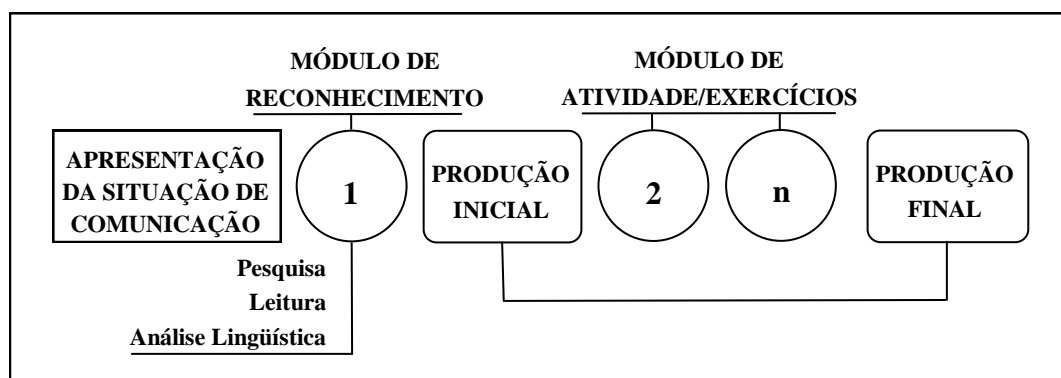
Figura 1 – Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98.

Costa-Hübes (2008) acrescentou a esse modelo um *Módulo de Reconhecimento de Gênero* antes da produção inicial, pois a autora acredita que é necessário oportunizar atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos que já circulam socialmente para subsidiar os alunos com conhecimentos necessários para realizar a produção. A Figura 2 apresenta esse modelo adaptado pela autora:

Figura 2 – Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa-Hübes

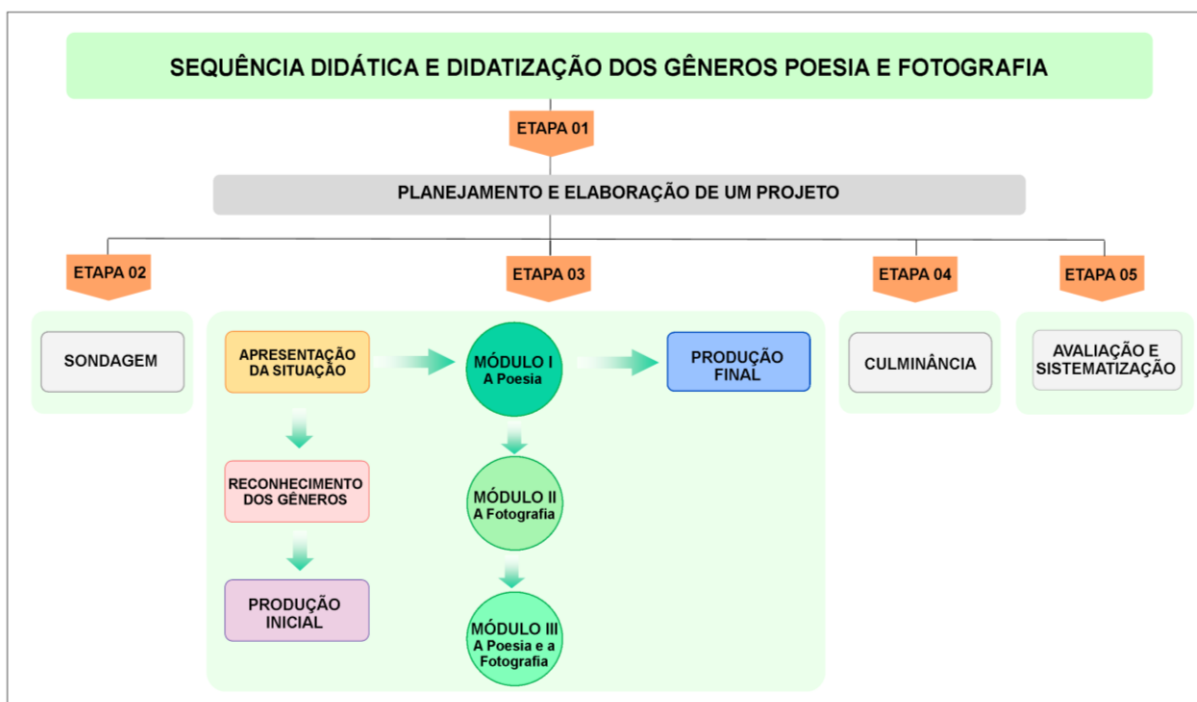


Fonte: Costa-Hübes, 2008.

Outras adaptações metodológicas foram apresentadas pelo Professor Doutor Patrício Nunes Barreiros, na disciplina Texto e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras, da UEFS, em um novo modelo de Sequência Didática, apresentado em esquema, para aplicação nas pesquisas do PROFLETRAS. A partir desse esquema, foi elaborado pela pesquisadora um modelo próprio para a aplicação da proposta de intervenção defendida por esta pesquisa. Houve a necessidade do acréscimo da *Sondagem*, que possibilita fazer um levantamento

inicial do contexto sociocultural dos educandos, conhecer e compreender suas relações com a aprendizagem, identificando, assim, as principais necessidades para se trabalhar o gênero escolhido. Acrescentaram-se ainda etapas finais da SD, chamadas de *Culminância* e *Avaliação e Sistematização*, conforme pode ser visto na Figura 3:

Figura 3 – Esquema da Sequência Didática dos gêneros multimodais poesia e fotografia



Fonte: Elaborado pela autora.

A organização da estrutura da SD e sua aplicação permitem que sejam feitas constantes reflexões sobre o êxito do trabalho realizado, permitindo ao professor/pesquisador modificar ou criar outras atividades mais eficazes para o trabalho com gênero num determinado contexto social e educativo.

No ingresso da pesquisadora no Mestrado Profissional foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica, posteriormente amadurecido e ampliado antes e durante a aplicação. Tal projeto descreve detalhadamente as ações que foram aplicadas em cada etapa, que será apresentada de forma breve a seguir<sup>20</sup>:

As estratégias de ação descritas no projeto e aplicadas em cada etapa foram as seguintes:

<sup>20</sup> Conferir a íntegra da Sequência Didática com o detalhamento de cada ação no APÊNDICE A.

## **I – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO**

### **Carga horária: 03 h/a**

A *Apresentação da Situação* tem a finalidade de o educando perceber a existência do gênero e sua necessidade para as situações comunicativas. Os gêneros poesia e fotografia foram apresentados de modo contextualizado a fim de que os alunos percebessem seus usos sociais e suas formas de materialização. Foram aplicadas as seguintes ações:

- Mostra em *slide* de uma composição textual com fotografia e poesia para os alunos analisassem e discutissem sobre ela;
- Aplicação de questionário referente à composição textual respondido em duplas;
- Exibição de vídeo com a música “Qual é?”, de Marcelo D2;
- Discussão sobre as representações de identidade construída na música e resolução de questões objetivas e subjetivas propostas;
- Solicitação aos alunos para que se reunissem em pequenos grupos e assistissem ao clipe da música “Passarinhos” de Emicida e em seguida respondessem as questões propostas;
- Levantamento de discussões sobre a importância da leitura na formação cidadã.

## **II – MÓDULO DE RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS**

### **Carga horária: 03 h/a**

O *Módulo de Reconhecimento dos Gêneros* é a etapa que possibilita aos alunos terem condições para produzirem o primeiro texto na aplicação da SD. A construção do conhecimento se dá por meio de leitura, análise de textos que circulam socialmente e por pesquisas realizadas pelos educandos. Na realização dessas ações se espera que o sujeito seja capaz de compreender a função social do gênero e reconhecê-lo em determinados contextos comunicativos. Foram executadas as seguintes ações:

- Explicação sobre as diferenças entre a linguagem verbal e a não verbal;
- Leitura e interpretação de textos na linguagem verbal, não verbal e mista;
- Leitura do poema “Eu sou do tamanho que vejo”, de Alberto Caeiro, e solicitação aos alunos para que respondessem a atividade correspondente;
- Relação entre o conteúdo do poema e algumas fotografias locais;
- Socialização dos resultados;
- Pedido para que os alunos pesquisassem em que ambientes comunicacionais encontravam a relação entre a linguagem verbal e a não verbal;
- Socialização dos resultados da pesquisa e das discussões feitas;

- Divisão da turma em grupos e solicitação para que relacionassem em um quadro os elementos composicionais que considerassem importantes para entender os dois gêneros;
- Pedido aos alunos para que organizassem as informações em um painel e que o fixassem na sala em um local de melhor visibilidade para eles;
- Socialização dos resultados e acréscimo no painel das informações colhidas nas discussões.

### **III – PRODUÇÃO INICIAL**

#### **Carga horária: 03 h/a**

Na *Produção Inicial*, o educando elabora seu primeiro texto levando em conta às situações comunicativas apresentadas anteriormente. É o material que dará informações e pistas para o professor/pesquisador analisar como o educando compreende os gêneros multimodais e como sabem lidar com estes. Nessa etapa, foram aplicadas as seguintes ações:

- Escuta do poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, musicado;
- Leitura coletiva do poema;
- Provocação de discussões sobre o poema;
- Distribuição de um exercício com questões objetivas e subjetivas sobre o poema e resolução de questões referentes ao conceito de identidade;
- Aplicação da dinâmica “Caixinha de surpresa” e discussão questões sobre identidade;
- Solicitação para que cada aluno escrevesse um texto poético representando sua identidade;
- Organização da turma em duplas;
- Leitura da poesia feita pelo colega e produção de fotografia, a partir da interpretação do poema;
- Solicitação aos alunos para que enviassem as fotografias para a professora.

### **IV – MÓDULOS**

Os *Módulos* consistem em um conjunto de atividades desenvolvidas de forma agrupada que objetivam dar instrumentos necessários para os educandos superarem as dificuldades ocorridas durante a Produção Inicial e prepará-los para a Produção Final. Foram aplicados três módulos com atividades e ações que possibilitaram uma progressão dos sujeitos. No final de cada módulo os educandos fizeram uma autoavaliação.

## A) MÓDULO I

### Carga horária: 13 h/a

No *Módulo I* trabalhou-se com a poesia. Discutiram-se questões teóricas e práticas a fim de preparar os educandos para a produção de poemas. Foram executadas atividades com base nas seguintes ações:

- Roda de conversa com os educandos e a professora, na biblioteca do colégio, sobre a importância da leitura para a formação cidadã;
- Momento para leitura e socialização de poemas diversos;
- Exibição do vídeo “Os poemas”, com a poesia de Mário Quintana;
- Pedido aos alunos que comentassem sobre o vídeo;
- Explicação e exposição sobre o gênero poesia;
- Explicação sobre a diferença entre poesia e poema e resolução em duplas das questões referentes;
- Esclarecimentos sobre a leitura e a declamação de poemas;
- Convite a alguns alunos para que fizessem a leitura ou declamação de poemas;
- Socialização da experiência;
- Explicação sobre as figuras de linguagem (comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole e eufemismo) com auxílio de fotografias;
- Identificação em poemas das figuras de linguagem explicadas;
- Leitura e audição do poema “Casa abandonada” do poeta local Elmo Carneiro;
- Discussão sobre o poema e resolução de questões propostas;
- Identificação de imagens nos versos do poema;
- Roda de conversa com um poeta local;
- Produção de poemas em grupo;
- Solicitação para que os alunos escolhessem um pseudônimo para usarem nas produções do projeto;
- Autoavaliação individual sobre as competências desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas nesta etapa;
- Socialização dos resultados.

## B) MÓDULO II

### C) Carga horária: 09 h/a

O *Módulo II* foi destinado à fotografia. Os educandos conheceram técnicas de leitura e produção fotográfica, práticas ainda não exploradas nas aulas de Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas nesse módulo tiveram como suporte as seguintes ações:

- Contextualização sobre a história da fotografia, apresentação de alguns meios tecnológicos possíveis para fotografar e mostra dos diversos tipos e funções da fotografia;
- Resolução de questões em duplas;
- Solicitação para que pesquisassem em casa fotografias antigas da família e socializassem os resultados na aula seguinte;
- Exercício da leitura fotográfica de uma imagem do fotógrafo Robson di Almeida;
- Análise de algumas fotografias históricas;
- Explicação sobre as marcas de textualidade nas fotografias;
- Análise de fotografias do cotidiano local para que, em grupos, identificassem as marcas de textualidade;
- Socialização e discussão dos resultados;
- Roda de conversa com uma fotógrafa da comunidade para que explicasse algumas técnicas básicas de fotografia aos alunos;
- Convite aos alunos para, juntamente com a professora, em algumas ruas da cidade próximas ao colégio para praticarem as dicas de fotografias dadas pela fotógrafa;
- Seleção e nomeação de algumas fotografias feitas por eles;
- Organização da turma em três grupos para leitura e interpretação de uma fotografia local a partir das funções composicional, representacional ou interacional;
- Socializar os resultados.
- Autoavaliação sobre as competências desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas nesta etapa;
- Socializar e discutir os resultados.

## **D) MÓDULO III**

**Carga horária: 02 h/a**

No *Módulo III* houve a junção entre poesia e fotografia. Para que as ações desse módulo fossem desenvolvidas com eficácia foi necessária à progressão efetivada nos módulos anteriores. Os exercícios aplicados contaram com as seguintes ações:

- Organização da turma nos mesmos grupos que fizeram a produção do Módulo I;



- Distribuição das poesias feitas no Módulo I aos grupos para que identificassem no texto as imagens que podiam ser fotografadas;
- Definição dos locais para fotografar;
- Produção, em grupos, de fotografias a partir da interpretação dos poemas;
- Seleção e edição das fotografias;
- Autoavaliação sobre as competências desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas nesta etapa;
- Socialização e discussão dos resultados.

## **V – PRODUÇÃO FINAL**

### **Carga horária: 02 h/a**

Depois de mediar um aprofundamento dos gêneros para os educandos, chega-se o momento da *Produção Final* de textos escritos e imagéticos. É nesse momento que se pode perceber se os conhecimentos foram adquiridos ou não ao longo da SD. Para isso, foram realizadas as seguintes ações:

- Organização dos alunos em grupos de acordo com a comunidade em que moravam;
- Levantamento de elementos que representassem a identidade local da comunidade em que moravam;
- Escolha de um dos itens levantados e produção de um poema sobre o tema escolhido;
- Definição, em grupos, sobre como e onde farão a fotografia;
- Produção de fotografia para representação da identidade local;
- Seleção de uma fotografia que mais definisse o poema construído;
- Edição das fotografias.

## **VI – CULMINÂNCIA**

### **(Extraclasse)**

A *Culminância* consiste em criar condições para que o texto encontre os seus interlocutores. Nessa intervenção, correspondeu a realização de uma exposição dos materiais produzidos pelos educandos nos módulos e na Produção Final, conforme as ações elencadas abaixo:

- Discussão sobre a montagem, a data e o local da exposição;
- Divulgação da exposição;
- Organização do material e montagem da exposição;

- Acolhimento aos visitantes na apreciação dos materiais;
- Encerramento da exposição;
- Reunião com os educandos e pais na sala de aula para avaliarem oralmente a aplicação das atividades;
- Encerramento das atividades de intervenção e distribuição de lanches para os pais e educandos presentes;
- Avaliação geral escrita da SD feita pelos alunos.

## **VI – AVALIAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO**

### **(Extraclasse)**

A *Avaliação e Sistematização* é a etapa final da SD em que se resulta uma avaliação sistemática e analítica das ações, tendo em vista todo o processo de planejamento, execução e recepção dos educandos. No caso desta intervenção, trata-se das descrições e análises apresentadas nesta dissertação, na Seção 5.

A execução das ações da SD referida contou com um material didático montado especialmente para a intervenção, que serviu como suporte para alçar os objetivos esperados. A seguir, serão descritos o processo de montagem e a organização desse material didático.

#### **4.4 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COM TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino e a aprendizagem na escola se fazem especialmente pela mediação pedagógica do professor com o educando, em que acontece uma interação estabelecida pelos conhecimentos teóricos e práticos. Um dos instrumentos utilizados para isso é o livro didático. Todavia, muitas vezes esses instrumentos não são apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam. Logo, é importante que o professor adeque os procedimentos e os conteúdos a situação específica dos educandos atentando-se para os diferentes saberes exigidos ao nível de ensino. Ou ainda, que o professor crie o seu próprio material didático específico para aplicar na turma em que leciona.

No caso desta pesquisa, foi desenvolvido um material didático específico para as ações de ensino e aprendizagem com textos multimodais realizadas ao longo da intervenção. A construção desse material, além de considerar o público-alvo, preocupou-se com as exigências do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) que norteiam a produção das obras didáticas

no que dizem respeito à metodologia, ao plano ou *design*, aos procedimentos, e à situação pedagógica.

O PNLD estabelece planos para a escolha dos livros didáticos nas escolas brasileiras e são lançados editais que orientam a produção das obras didáticas. No anexo III do edital recentemente lançado para a escolha do livro no ano de 2017<sup>21</sup>, sobre os Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas, são definidas algumas exigências para a elaboração de obras didáticas visando “contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais que represente a sociedade na qual se inserem” (PNLD, 2015, p.40). Dentre as exigências definidas, o material didático elaborado para esta pesquisa levou em conta as seguintes proposições:

- [...] 5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- 6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder (PNLD, 2015, p.40).

Quanto ao componente curricular de Língua Portuguesa, no que tange ao aprofundamento do processo de inserção qualificada dos educandos relativos à formação leitora (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura, seguiram-se alguns critérios na elaboração das atividades de compreensão e interpretação de textos. Dentre os critérios pré-estabelecidos, consideraram-se os seguintes:

- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir (PNLD, 2015 p. 54).

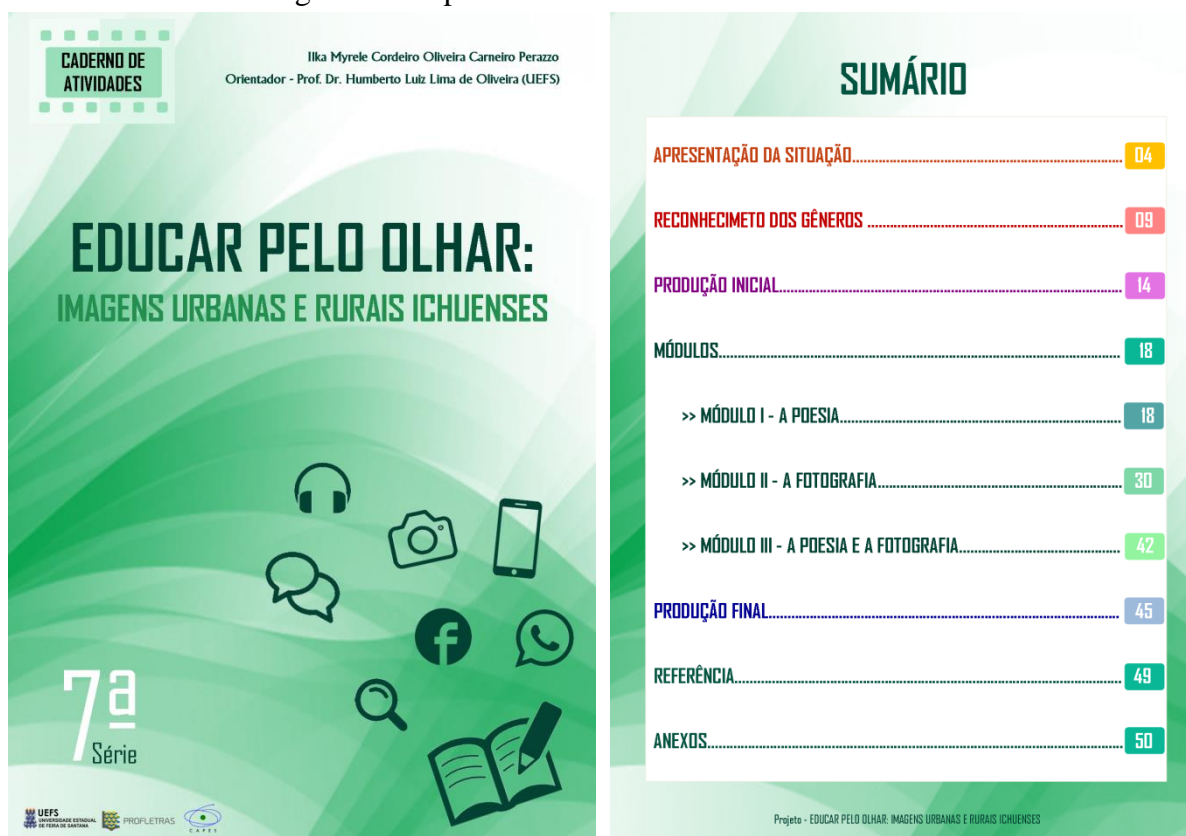
Nesse sentido, deu-se prioridade as atividades de leitura, de produção e de compreensão em situações contextualizadas de uso de textos multimodais se apropriando de recursos visuais e audiovisuais. As atividades foram montadas seguindo a proposta da

---

<sup>21</sup> O edital com o plano do PNLD 2017 está disponível no site <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017%2017?highlight=YTozOntpOjA7czo0OiJwbmxkIjtpOjE7aToyMDE3O2k6MjtzOjk6InBubGQgMjA xNyI7fQ==>.

aprendizagem colaborativa, enfatizando a interação entre educando/educando e educando/professora. Foi construído um Caderno de atividades<sup>22</sup>, montado no *software Microsoft Publisher*<sup>23</sup>, contendo dezoito atividades agrupadas em cores para facilitar a compreensão dos sujeitos sobre a progressão das fases a elas destinadas.

Figura 4 – Capa e sumário do Caderno de atividades



Fonte: Elaborado pela autora.

As cores utilizadas seguiu a etapa 03 da SD da seguinte maneira: a Apresentação da Situação em amarelo; o Reconhecimento dos Gêneros em rosa; a Produção Inicial em lilás; os Módulos I, II e II em tons de verde; e a Produção Final em azul.

Outro recurso didático que deu suporte para as atividades interventivas foi a criação de um grupo fechado na rede social *Facebook*, utilizado como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Figura 5). Esse espaço de aprendizagem era usado para: divulgar os

<sup>22</sup> Conferir o DVD com o material didático aplicado, Apêndice K desta dissertação.

<sup>23</sup> O *Microsoft Publisher* é um programa da que é usado para diagramação eletrônica, como elaboração de layouts com texto, gráficos, fotografias e outros elementos. Na disciplina Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como adicional, ministrado pelo Professor Patrício Barreiros, no Mestrado Profissional em Letras da UEFS, foi oferecida uma oficina de *Microsoft Publisher* que orientou a utilização do software e motivou para a produção do material didático nos moldes do programa.

conteúdos aplicados (poemas, fotografias e vídeos); disponibilizar algumas questões das atividades para consulta ou debate; dar dicas para facilitar a aprendizagem; expor as produções dos módulos; e dar avisos sobre o andamento da intervenção. Logo, constituiu-se em mais um instrumento didático que oportunizou, além da sala de aula, outro espaço para o ensino e aprendizado dos educandos.

Figura 5 – *Print* do grupo Educar pelo Olhar na rede social *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/197806520600949/?fref=ts>.

Nesta seção, apresentaram-se os pressupostos que orientaram a pesquisa e enfatizou-se a proposta de intervenção organizada em uma Sequência Didática, bem como a construção e organização do material didático aplicado no percurso da intervenção. A seção seguinte será constituída pela descrição e avaliação da experiência e análise dos dados obtidos na Produção Final.

## 5 A INTERVENÇÃO COM OS GÊNEROS POESIA E FOTOGRAFIA

Nesta seção serão apresentados relatos da proposta pedagógica e será analisado o desempenho dos educandos referente ao trabalho com gêneros multimodais. Para isso, foram aproveitados os dados da sondagem, as atividades realizadas pelos educandos, o diário de bordo feito no período de intervenção, as avaliações e autoavaliações dos educandos. Por ser um material quantitativamente muito extenso foram selecionados alguns deles para estabelecer um corpus de análise, que será apresentado ao longo do texto. A seção foi organizada em duas subseções. A primeira trata-se de um relato e análise de experiência, descrevendo os procedimentos adotados no processo interventivo com os gêneros multimodais. A segunda analisa as produções finais dos educandos, enfatiza como o trabalho com os gêneros multimodais contribuíram para o aprimoramento da leitura, e por fim, se discute os argumentos apresentados pelos educandos na atribuição de sentidos.

### 5.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Este relato de experiência trata-se da descrição, análise e discussão das etapas da intervenção pedagógica<sup>24</sup> em um ambiente escolar em que foi possível fazer a transposição didática dos gêneros multimodais poesia e fotografia. Serão relatadas as atividades desenvolvidas durante a intervenção, bem como serão expostos alguns resultados obtidos visando a analisá-los e a comentá-los, além de mostrar a progressão dos educandos ao longo das etapas. Para isso, foram utilizados os textos escritos, orais e virtuais produzidos a fim de apresentar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos da pesquisa. O critério de seleção do material escolhido para análise corresponde às respostas dos educandos que tiveram maior frequência nas aulas e atividades desenvolvidas.

Durante o processo de intervenção pedagógica, tentou-se realizar um trabalho em que fosse possível proporcionar aos educandos um contato prazeroso e reflexivo com a prática da leitura e da interpretação na disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, buscaram-se nas funções da literatura (como cognitiva, estética, político-social) e nas funções da fotografia (composicional, representacional e interacional) instrumentos mais eficientes para levar à reflexão, à interpretação e à criação. Na aplicação das atividades, procurou-se oferecer condições para que os educandos fossem protagonistas de suas aprendizagens.

---

<sup>24</sup> Nesta seção, apresenta-se a proposta de intervenção pedagógica como foi aplicada aos educandos. Para conhecer a proposta na íntegra, como sugestão para outros docentes, ver APÊNDICE A.

As atividades foram organizadas em uma Sequência Didática, com trinta e cinco aulas aplicadas entre os meses de abril e julho de 2016, na turma da 7ª série, do turno vespertino, do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, do município de Ichu-Ba. Desenvolveram-se dezoito atividades que contaram com ações de ler, ouvir, ver, discutir, analisar e, posteriormente, produzir textos (escritos e imagéticos) de forma colaborativa. Buscou-se respeitar a fala e a opinião dos educandos ao considerar a visão de mundo de cada um.

Na execução das atividades, revelou-se a eficácia de um material didático planejado para um público específico em que foi utilizada a relação entre o texto verbal e o não verbal. Ao relacionar poesias (em suas diversas linguagens) com imagens fotográficas, tinha-se a intenção de confirmar que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser mais atrativo e instigante para os educandos. Uma forma de alcançar isso seria mediante o ensino por imagens. Outra proposição era que o conteúdo aplicado refletisse a identidade local e que tal conteúdo despertasse no educando um sentimento de pertencimento a esse lugar. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa poderia contribuir no seu processo de aprendizagem e na formação do indivíduo enquanto sujeito crítico e autêntico.

No material didático desenvolvido, optou-se por dar ênfase a textos literários e imagéticos que aproximassem o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa com os espaços em que vivem os educandos. Nas poesias (poemas e músicas) utilizadas no material, buscou-se discutir a identidade do sujeito e a identidade local. Do mesmo modo, as fotografias utilizadas refletiam tais temas e retratavam cenas locais ou de regiões próximas ao município. Tinha-se o intuito de aproximar os educandos ao conteúdo trabalhado nas aulas para que eles valorizassem mais o ambiente onde vivem. Ao oportunizar esse contato, constatou-se a importância de trazer e respeitar o mundo dos educando no ambiente escolar.

Durante as etapas de intervenção, buscou-se desenvolver atividades de forma interativa, criativa e crítica que permitissem uma progressão cognitiva dos sujeitos da pesquisa. Com esse propósito, buscaram-se melhorias na aprendizagem dos educandos em cada etapa aplicada e, ao perceber os acertos e as falhas, foi possível a reelaboração das atividades e das ações. A seguir, serão relatadas cada etapa da intervenção, seu desenvolvimento e os resultados obtidos em cada uma delas<sup>25</sup>.

### **5.1.1 Apresentação do projeto de intervenção e aplicação da sondagem**

---

<sup>25</sup> Durante a intervenção foram feitos registros fotográficos. Alguns deles podem ser conferidos no Apêndice J.

O projeto de intervenção foi apresentado, primeiramente, aos professores e à direção do colégio, na Jornada Pedagógica, no dia em 01 de fevereiro de 2016. Foi exposta a proposta de intervenção em *slides* e foram dados os esclarecimentos gerais, tais como datas, público-alvo, objetivos, justificativas, procedimentos. A recepção foi positiva de modo que alguns dos professores estimaram votos de sucesso e relataram a importância do projeto na tentativa de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

Foto 1 – Apresentação do projeto à equipe escolar



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Posteriormente, o projeto foi apresentado aos pais e aos responsáveis pelos educandos no dia 28 de março de 2016, na biblioteca do colégio em uma reunião bastante tranquila. Assim como na reunião anterior, foram dados os esclarecimentos gerais sobre o projeto. Logo após, foram elucidadas dúvidas quanto aos procedimentos e avaliações. Também foi lido e discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Todos os pais presentes deram o consentimento para a participação do filho nas atividades do projeto e em seguida responderam a Ficha Diagnóstica da Família. Os pais que não compareceram a reunião foram procurados e feitos os devidos esclarecimentos. Todos consentiram a participação do filho ou do menor responsável.

Após uma semana, dia 04 de abril de 2016, o projeto foi exposto aos educandos na biblioteca da escola. Nessa apresentação, objetivou-se despertar o interesse dos sujeitos da pesquisa, nas atividades que se sucederiam ao longo da intervenção e fazer o levantamento



dos dados para a descrição do perfil de cada educando. Inicialmente, foi criado um momento de acolhida. Exibiu-se uma apresentação em *slides* com frases motivacionais e com fotografias dos educandos. Foi um momento descontraído que prendeu a atenção deles e os motivou a participar das atividades do projeto.

Em seguida, foi apresentado o projeto detalhadamente. Para facilitar o entendimento e aceitação dos educandos a esta pesquisa, o projeto aplicado recebeu o nome de **Educar pelo olhar: imagens urbanas e rurais ichuenses**. Na logomarca<sup>26</sup> utilizada, além da indicação do nome do projeto, consta o nome da pesquisadora, as instituições que deram apoio (brasão da UEFS e o brasão do PROFLETRAS). A disposição e organização da logomarca remetem à ideia da fotografia – imagem do negativo de filmes atrás do nome **Educar** e a máquina fotográfica atrás do nome **olhar** – e os ícones localizados na direita se referem as ferramentas e ações usadas ao longo das atividades (pesquisa, redes sociais, conversação, fotografia, vídeos e músicas).

Figura 6 – Logomarca do Projeto Educar pelo Olhar



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>26</sup> O termo logomarca não é usado aqui no sentido comercial de uma marca a ser divulgada, mas corresponde a uma composição em que imagem e texto explicitam o nome e o conteúdo de um projeto de intervenção pedagógica divulgada para uma comunidade escolar específica.

Foram expostos também os seguintes tópicos: os objetivos a serem alcançados; a justificativa para a realização do projeto; os problemas educacionais percebidos na turma; alguns modelos de atividades; o cronograma das ações; a culminância e outros esclarecimentos gerais. Foram estabelecidos e discutidos alguns procedimentos combinados como: formas e etapas de avaliação; atividades realizadas em duplas ou grupos; locais que seriam utilizados para as aulas; escolha de educandos para ajudar durante algumas aulas; uso da rede social *Facebook*<sup>27</sup> como Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Na exposição dos combinados, houve algumas inquietações. Os educandos alegaram que nem todos tinham *smartphone* e que alguns não tinham um perfil na rede social *Facebook*. Foi combinado que seria disponibilizado um *notebook* para eles acessarem o grupo antes ou depois das aulas e no momento do intervalo. Aqueles que não possuíam uma conta no *Facebook* foram convidados e ajudados pela professora a criarem seus perfis durante a semana que se seguiu. Assim foi feito e todos os educandos foram sendo adicionados em um grupo fechado no *Facebook* que recebeu o mesmo nome do projeto.

Logo após ter dados os devidos esclarecimentos, foi lido e discutido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Todos os educandos aceitaram participar do projeto de forma voluntária. Ao final da reunião, aplicou-se a sondagem através da leitura e preenchimento da Ficha Diagnóstica do Aluno. A análise dos resultados da sondagem será apresentada no tópico a seguir.

#### 5.1.1.1 Perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa

A sondagem é um procedimento de base etnográfica que tem por objetivo conhecer os educandos e o contexto de aplicação da Sequência Didática. Trata-se de um estudo preliminar, que visa confirmar hipóteses e traçar considerações iniciais importantes sobre a relação entre os leitores e os textos, dentro e fora da escola.

Como referido anteriormente, a sondagem foi feita por meio de dois instrumentos de coleta de dados: Ficha Diagnóstica da Família e Ficha Diagnóstica do Aluno. Tais instrumentos permitiram traçar o perfil de cada educando sob três aspectos: individual e familiar, leitor e tecnológico. O intuito foi tornar o resultado desse processo investigativo mais sistemático e preciso.

---

<sup>27</sup> Foi criado um grupo fechado no *Facebook* para a divulgação das atividades, do conteúdo aplicado (poemas, fotografias e vídeos) e das produções.

Aplicou-se um questionário contendo vinte e três questões (APÊNDICE D) para os 19 informantes. Esse questionário serviu também para orientar a construção de um material didático com uma linguagem mais acessível para os sujeitos desta pesquisa. Já para os pais ou responsáveis pelos educandos, foi aplicado um questionário com doze questões (APÊNDICE E) a fim de perceber como o contexto familiar pode ou não influenciar na prática de leitura dos educandos.

Em relação ao perfil individual e familiar, pode-se constatar que dos 19 informantes 74% (14 sujeitos) moram na zona rural e 26% (5 sujeitos) moram na zona urbana, todos são de classe baixa e residem em regiões periféricas do município. Por conta disso, no material didático aplicado optou-se por usar fotografias dessas duas áreas do município para a prática da leitura imagética.

Ao analisar a faixa etária dos sujeitos, verificou-se que são adolescentes entre 12 a 17 anos, conforme tabela apresentada a seguir:

Tabela 1 – Idade dos educandos

<b>Idade</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Quantidade de educandos</b>
12	5,26%	1
13	36,84%	7
14	26,32%	5
15	15,79%	3
16	5,26%	1
17	10,53%	2
<b>Total geral</b>		<b>19</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

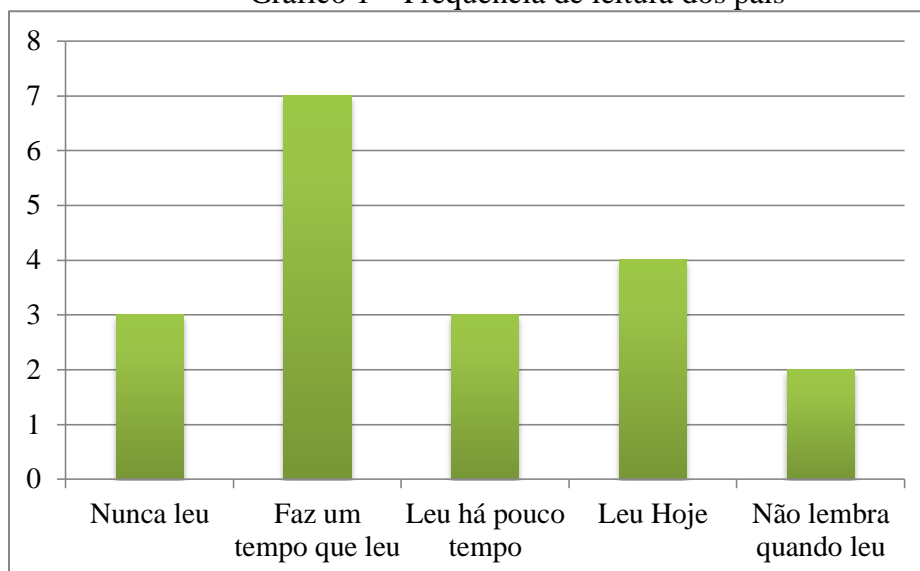
Ao investigar as relações familiares, em relação à quantidade de pessoas da família que convivem na casa junto com eles, constatou-se que 64% dos informantes convivem com famílias de cinco ou mais de seis pessoas, 31% com famílias de quatro pessoas e 5% com famílias com duas pessoas. Verificou-se que apenas dois sujeitos não moram com os pais (moram com os avós) e todos relataram que conversam em casa com seus pais ou responsáveis.

Quanto aos pais ou responsáveis ficou sabido que se caracterizam como pessoas simples, de classe baixa<sup>28</sup>, e que a maioria (63,15%) revela não ter hábitos cotidianos de leitura. Tal constatação se deu ao investigar alguns costumes como, por exemplo, se leem em

<sup>28</sup> Possuem as seguintes profissões: lavrador (9), dona de casa (4), empregada doméstica (3), pedreiro (1) e 2 aposentada (2).

casa, se possuem livros ou revistas e o que costumam fazer no tempo livre. Em relação à frequência de leitura foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Frequência de leitura dos pais



Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Segundo Lahire (2004), as práticas de leitura dos pais em casa, favorece o “sucesso” escolar dos sujeitos. O autor salienta a importância das formas familiares de atos de leitura:

Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto dos pais. Isso significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas (LAHIRE, 2004, p. 20).

O fato de o sujeito ver os pais lendo textos escritos em casa pode dar a esse ato um aspecto “natural” para ele, mas ao mesmo tempo essa experiência de leitura deve ser vivida positivamente. Para isso, é importante a socialização e a discussão da leitura entre eles. Desse modo, acredita-se que a ausência de atos de leitura em casa pode refletir na postura do educando na escola, no entanto não o condena a eterna exclusão.

Tal resultado pode estar interligado com o nível de instrução dos pais ou responsáveis pelos educandos investigados (Cf. Tabela 2). Apenas 10,53% deles (2 sujeitos) possuem Ensino Médio completo. Talvez esses sujeitos não tenham sido expostos a diversos tipos de texto (escritos e imagéticos) e não tenham sido influenciados a ler.

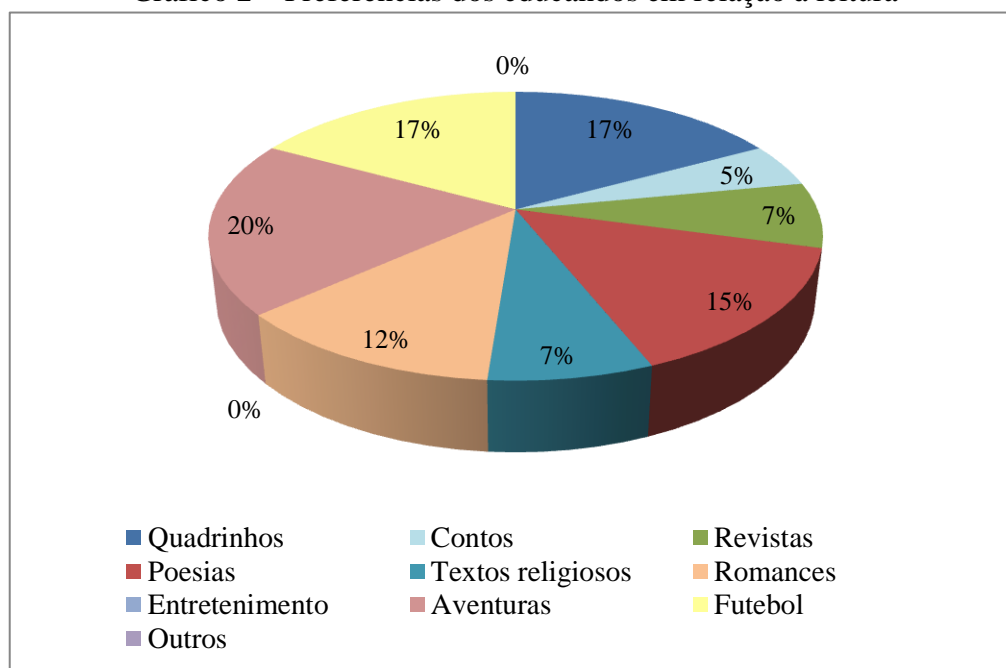
Tabela 2 – Grau de instrução dos pais ou responsáveis

Nível de Instrução	Porcentagem	Quantidade de pessoas
Analfabeto	15,79%	3
Lê e escreve, mas nunca frequentou escola	15,79%	3
Ensino Fundamental incompleto	42,10%	8
Ensino Fundamental completo	5,26%	1
Ensino Médio incompleto	10,53%	2
Ensino Médio completo	10,53%	2
<b>Total geral</b>		<b>19</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Para averiguar tal proposição, foram questionados alguns hábitos de leitura dos educandos a fim de investigar se eles leem fora da escola e/ou em casa, e que tipo de leitura eles preferem. Ao perguntar aos sujeitos se gostam de ler livros, 74% responderam que sim e 26% disseram que não gostam de ler, mas ao solicitar que mencionassem algum livro já lido apenas 2 sujeitos citaram. Outro aspecto questionado foi referente às preferências dos educandos em relação à leitura. Os gêneros (tipos e assuntos) mais citados foram aventuras (8 citaram), quadrinhos (7 citaram), futebol (7 citaram) e poesia (6 citaram).

Gráfico 2 – Preferências dos educandos em relação à leitura



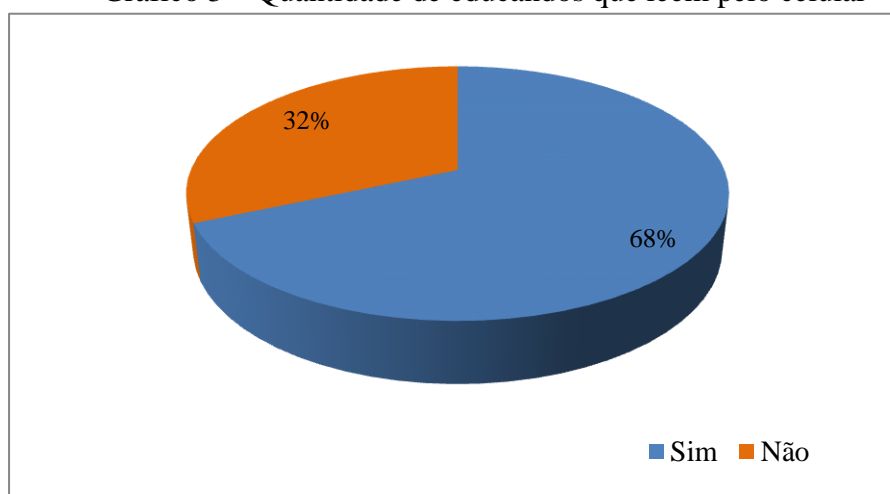
Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Acredita-se que, pelo fato dos referidos gêneros mais citados serem comuns nos livros didáticos, os educandos têm mais familiaridade com eles. É possível notar que os sujeitos têm acesso a uma variedade de textos e que estes, geralmente, aparecem nos livros didáticos

associados a uma imagem. Todavia, é sabido que não basta apenas ter esse acesso, é necessário saber atribuir sentido ao material lido considerando as possíveis semioses envolvidas na composição dos textos. Uma maneira de efetivar isso seria o professor oportunizar e orientar práticas de leitura considerando os elementos multimodais dos textos.

Outro aspecto averiguado na sondagem foi a relação dos educandos com as tecnologias. O objetivo desta investigação era saber se eles utilizavam as tecnologias no seu cotidiano e se era possível desenvolver um trabalho pedagógico com elas. A primeira constatação que se teve foi de que os educandos não utilizam ou nunca utilizaram um computador. Apenas 26% (5 sujeitos) deles disseram que usam ocasionalmente um computador e 74% disseram que nunca usaram um computador. Quanto ao uso da internet a maioria deles, 84% (16 sujeitos) afirmou que acessam, mas por meio de dispositivos móveis (celulares e *smartphones*), já que os possuem. Os outros 16% (3 sujeitos) disseram que não usam a internet e que não têm dispositivos móveis. Ao perguntar se eles leem pelo celular, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 3 – Quantidade de educandos que leem pelo celular



Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Tais dados permitiram confirmar a importância de promover um ensino de Língua Portuguesa diferenciado utilizando as tecnologias da informação e comunicação móveis como mais um suporte para o desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades dos educandos. Desse modo, concorda-se com o que Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) propõem:

[...] se adotarmos uma concepção epistemológica de que o conhecimento é fruto de construção do indivíduo feita em colaboração com professores e

colegas, devemos selecionar tecnologias que permitam interação intensiva entre as pessoas, por exemplo, por meio de ambientes virtuais que disponibilizem fóruns, chats, espaços para compartilhamento de projetos, arquivos de interesse comum. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA 2011, p.31).

O levantamento do perfil tecnológico dos sujeitos reforçou a escolha de utilizar na sala de aula as tecnologias da informação e comunicação móveis, neste caso específico o celular e *smartphone*, para o acesso a um ambiente virtual de aprendizagem e para as produções das fotografias. Tal escolha se deu com o propósito de motivar os educandos para uma aprendizagem mais interativa e participativa nas aulas de Língua Portuguesa.

A seguir serão relatados e analisados os primeiros contatos dos educandos com os textos multimodais na atividade interventiva.

### **5.1.2 Apresentação da situação: os primeiros contatos com os textos multimodais**

A apresentação da situação é a etapa inicial de aplicação do trabalho sistemático com os gêneros multimodais. É nela que o sujeito é levado a perceber, por meio da prática, a existência dos gêneros propostos (poesia e fotografia), sua materialização e usos sociais nas situações comunicativas. Para isso, aplicaram-se duas atividades com duração de três aulas, nos dias 05 e 06 de abril.

Inicialmente aplicou-se a Atividade 1<sup>29</sup>, proposta no material didático. Apresentou-se aos educandos uma composição textual multimodal (fotografia e poema) no intuito de ter indícios sobre a capacidade leitora deles em relação à multimodalidade textual. Nessa atividade, eles analisaram a composição textual (Figura 7) constituída por um poema de Marli Savelli e a fotografia de Robson di Almeida. A fotografia retrata o cotidiano de áreas rurais de Conceição do Coité-Ba, município circunvizinho de Ichu-Ba, e mostra uma realidade semelhante a das comunidades rurais locais.

---

<sup>29</sup> As questões foram montadas a partir do conceito de função composicional definido em *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Essa função leva em conta a relação entre os elementos da imagem através dos recursos: valor da informação, enquadramento e saliência.

Figura 7 – Fragmento da Atividade 1

APRESENTAÇÃO

**Atividade**

1

# APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Objetivos:

- » Desenvolver suas competências e habilidades de leitura;
- » Ampliar sua competência linguístico-discursiva;
- » Conhecer o contexto multimodal a partir da função composicional.

▶ Olá! O projeto EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES tem a satisfação de ter você fazendo parte deste trabalho. Esperamos que este projeto lhe possibilite melhorias no seu desenvolvimento educacional e também na sua vida fora da escola. Desejamos-lhes muito sucesso nas suas atividades!

Exercício

1. Observe e analise a composição textual (fotografia junto ao poema) abaixo. Escreva um comentário opinando sobre ela.



Nós não vemos o que vemos,  
 nós vemos o que somos.  
 Só veem as belezas do mundo,  
 aqueles que têm belezas dentro  
 de si.  
 (Marli Savelli)

Robson di Almeida  
Fotografia

Robson di Almeida

Fonte: Caderno de atividade do projeto Educar pelo Olhar, pág. 04.

Os educandos leram e analisaram a composição textual a partir de seus conhecimentos prévios. Foi proposto que respondessem em pares ou em trios. Para isso, tiveram que discutir entre eles as respostas que, em seguida, foram socializadas para a turma inteira. Nesse momento inicial, já praticaram a negociação, o respeito pelo outro no que tange a práticas de leitura e visão de mundo. Puderam ampliar, ainda que minimamente, a competência discursiva<sup>30</sup> na escrita e na fala, já que as respostas também foram expostas oralmente. Os educandos ficaram livres para responder oralmente e apenas duas duplas não quiseram emitir

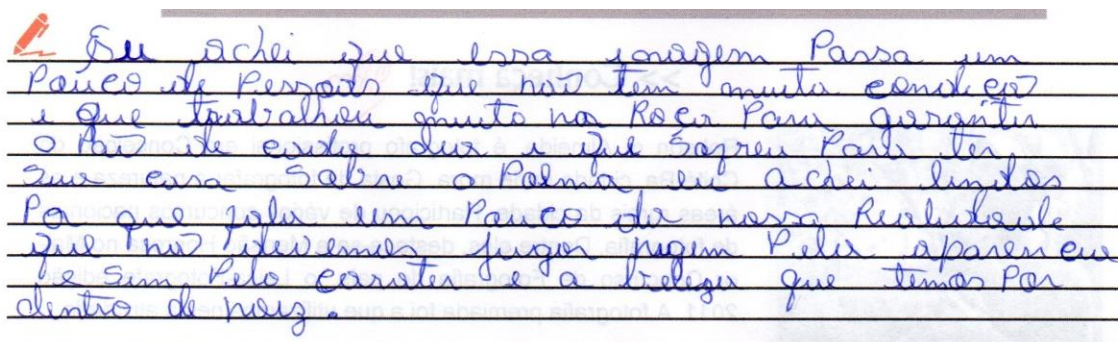
<sup>30</sup> Competência discursiva trata-se da capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens e por meio de um texto interagir sócio-discursivamente.



suas opiniões. Notou-se que vários educandos não respeitaram a voz do outro mantendo conversas paralelas no momento em que se socializavam as respostas.

Muitos dos educandos conseguiram fazer a relação entre a fotografia e o poema. O que ficou mais nítido foi o apelo sentimental expresso nas respostas escritas e nas falas apresentadas, como pode ser notado na resposta a seguir:

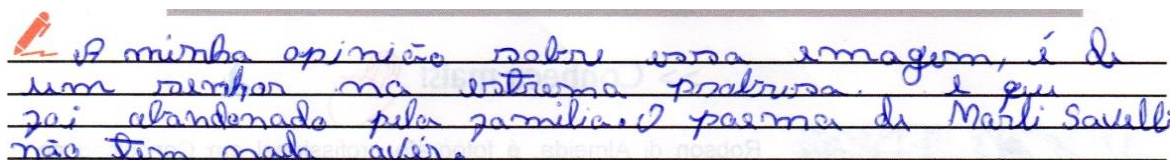
Figura 8 – Resposta da educanda KR à questão 01, da Atividade 1<sup>31</sup>



Fonte: Dados da pesquisa.

Poucos foram os educandos que não conseguiram relacionar a fotografia com o poema. Abaixo, segue uma das respostas dadas na qual um deles não conseguiu fazer essa relação:

Figura 9 – Resposta da educanda EP à questão 01, da Atividade 1<sup>32</sup>



Fonte: Dados da pesquisa.

A aula seguinte foi iniciada retomando a Atividade 1. Foi explicada e analisada a composição textual a partir do conceito de função composicional. Durante a explicação, os educandos foram opinando sobre os elementos de composição e conseguiram perceber melhor a fotografia a partir da análise dos detalhes conforme pode ser visto na Figura 10:

<sup>31</sup> Resposta da educanda KR: *Eu achei que essa imagem passa um pouco de pessoas que não tem muita condição e que trabalhou muito na Roça para garantir o pão de cada dia e que sofreu para ter sua casa. Sobre o poema eu achei lindos por que fala um pouco da nossa realidade que não devemos jogar nitem pela aparência e sim pelo caráter e a beleza que temos por dentro de noiz.*

<sup>32</sup> Resposta da educanda EP: *A minha opinião sobre essa imagem, é de um senhor na extrema pobreza e que foi abandonado pela família. O poema de Marli Savelli não tem nada a ver.*

Figura 10 – Análise da fotografia de Robson di Almeida a partir da função composicional



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conceitos de KRESS e VAN LEEUWEN (1996).

A mediação pedagógica feita pelo professor aos educandos é extremamente importante para orientar a leitura de textos multimodais para além da decodificação e demonstrar a eles a necessidade de relacionar os elementos verbais aos não verbais na leitura. Nesse momento da atividade, buscou-se elaborar estratégias de leitura para ativar as capacidades de compreensão<sup>33</sup>. Desse modo, a leitura detalhada da fotografia possibilitou aos educandos que fizessem uma melhor relação de significado com o poema e reconhecerem nessa relação os ambientes que convivem.

Atualmente a sociedade está cada vez mais propícia ao contato com textos multimodais. Por conta disso é imprescindível trazê-los para a sala de aula, pois conforme afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013), eles podem proporcionar uma aprendizagem mais eficiente. Concorda-se ainda com o que as autoras enfatizam sobre o processo de letramento que ele não deve bastar-se apenas ao linguístico, mas também ao social e precisa permear o nosso cotidiano notavelmente marcado pelas semioses.

A Atividade 2 foi aplicada em seguida, no período de duas aulas como estratégia para motivar os alunos a realizarem leituras e atribuírem sentido ao material lido considerando os elementos semióticos presentes nos textos. Inicialmente foi feita uma pesquisa exploratória a

<sup>33</sup> Estratégias de leitura utilizadas: ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações.

cerca dos conhecimentos dos educandos sobre a leitura multimodal. Para isso foram lançadas três perguntas que foram respondidas oralmente por todos. As respostas dos educandos foram coletadas e organizadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Levantamento sobre a leitura dos educandos com textos multimodais

Questões	Respostas
1. Você tem o costume de ler textos que apresentam mais de um tipo de linguagem (como palavras, imagens, sons ou movimentos)?	89,47% (17) Sim 10,53% (2) Não
2. Quando você lê textos que apresentam elementos verbais e visuais costuma associar esses elementos para obter um sentido ou se preocupa apenas com o verbal (texto escrito)?	42,10% (8) Associa os elementos 57,89% (11) Se preocupa com verbal
3. Qual o seu nível de dificuldade para ler textos multimodais que apresentam palavras e imagens?	78,94% (15) Muito 5,26% (1) Pouco 15,80% (3) Mais ou menos

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos educandos revelam que a maioria deles (89,74%) leem textos multimodais, mas apenas poucos (42,10%) associam os elementos verbais aos não verbais. Apesar dos alunos relatarem que leem textos multimodais, verificou-se que eles ainda não possuem competências leitoras que possibilite uma leitura proficiente dos referidos textos. A maior parte deles (78,94%) relatou ter muita dificuldade em relação à leitura de textos multimodais. Tais dados enfatizou a necessidade de possibilitar, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura de diferentes formas de representação textual a fim de ampliar as capacidades leitoras dos educandos.

Após o levantamento sobre a experiência dos educandos com a leitura multimodal, a Atividade 2 foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi orientado aos sujeitos que respondessem em duplas com o propósito deles reconhecerem o contexto multimodal apresentado no vídeo e de que eles percebessem as relações entre a letra da música e as imagens exibidas. Apresentou-se um trecho de um vídeo com a música “Qual é?” e discutiu-se sobre identidade, diferenças e o respeito pelo outro. O vídeo mostra a vida cotidiana de uma comunidade periférica de uma cidade brasileira.

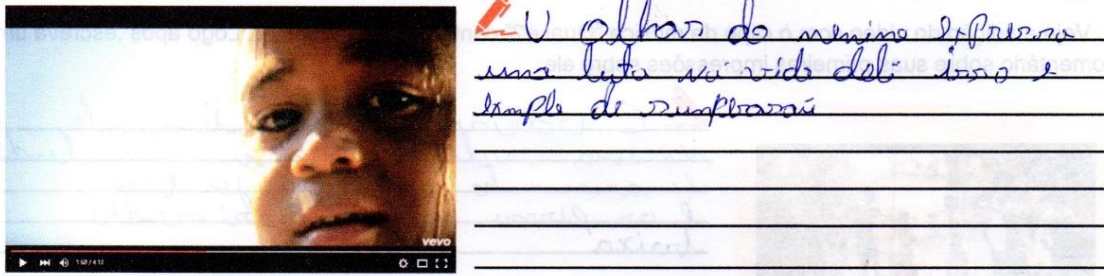
Na discussão levantada os educandos expuseram suas primeiras impressões sobre ambientes periféricos. Comentaram sobre as pessoas que aparecem no vídeo. Alguns educandos citaram que não viam belezas neles, mas não souberam dizer o porquê de terem essa opinião. Reconheceram que muitos deles se pareciam com as pessoas do município onde moram e que em algumas cenas se aproximavam dos lugares em que vivem

Dentre as questões propostas, a questão 06 foi a que tiveram maior dificuldade. A atividade de leitura e interpretação em que se relacionam texto verbal e texto não verbal é desafiadora e mais complexa para os educandos, fato já notado no levantamento da pesquisa exploratória sobre a leitura multimodal.

A ação colaborativa da discussão em duplas e da troca de informações possibilitou aos educandos construir significados e emitir respostas adequadas como pode ser conferido nas figuras 11, 12 e 13.

Figura 11 – Resposta do educando CL à questão 06, da Atividade 2<sup>34</sup>

6. A música “Qual é?” apresenta-nos questões de identidade e respeito ao outro. No final dos versos “E o que você precisa/ Pra evoluir?/ Me diz o que você precisa/ Pra sair daí?” aparece a imagem a baixo. Em sua opinião, o que o olhar do menino expressa para nós? Existe uma relação entre o olhar do menino e os versos citados? Justifique.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 – Resposta do educando JA à questão 06, da Atividade 2<sup>35</sup>

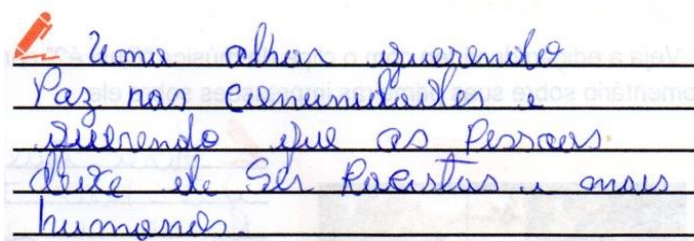
O olhar do menino expressa um pouco de sofrimento e existe uma relação entre os versos e a imagem. O olhar do menino demonstra tipo um pedido de ajuda.

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>34</sup> Resposta do educando CL: O olhar do menino expressa uma luta na vida deli isso e exemplo de superação

<sup>35</sup> Resposta do educando JA: O olhar do menino expressa um pouco de sofrimento e existe uma relação entre os versos e a imagem. O olhar do menino demonstra tipo um pedido de ajuda.

Figura 13 – Resposta da educanda KR à questão 06, da Atividade 2<sup>36</sup>



Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 07 dessa atividade, foi proposto que os educandos fizessem uma leitura silenciosa de dois textos: *A construção da identidade e as diferenças* e *O respeito que devemos ter* (Cf. pág. 07 do Caderno de atividades). Notou-se que alguns não conseguiram se concentrar para ler e outros nem sequer pararam para fazer a leitura. A preocupação maior era responder às atividades escritas. A leitura para eles, nesse momento, ainda não era entendida como um componente importante para a compreensão e resolução das atividades. No término da aula, os educandos foram convidados a acessarem em casa o grupo do *Facebook* do projeto e comentar esses textos.

Figura 14 – Questão 07 da Atividade 2 proposta no grupo do *Facebook*

Respeitar o outro é o primeiro passo para que as pessoas te respeitem. Cada pessoa tem uma identidade diferente da outra. É importante entender alguns conceitos sobre essa temática. Leia os textos a seguir e reflita sobre cada um deles.


**Texto 1: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS DIFERENÇAS**

A identidade é construída durante toda ou grande parte da vida dos indivíduos e depende da cultura e da sociedade onde ele está inserido. Na adolescência passamos por diversas mudanças, mas a tomada de consciência de uma nova realidade, de um novo espaço produz em nós confusões de conceitos e perdemos certas referências. Passamos a modificar nossas práticas, nossas concepções e neste momento precisamos identificar nossos verdadeiros valores e costumes. A diferença passa a existir no meio social a partir do momento em que passamos a olhar o outro. Buscamos o nosso "eu" a partir das diferentes características do outro. Entramos, no que o psicanalista Erik Erikson chamou de "crise de identidade", enfrentamos angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamentos, conflitos de valores e situações, muitas vezes, possíveis de serem resolvidas. A "crise" deve ser entendida, neste caso, como um processo de mudança, como momento crucial no desenvolvimento do indivíduo. Entendemos então que, a identidade e as diferenças, além de serem respeitadas e toleradas, devem ser ativamente produzidas, já que são produtos do meio social e tem relações de dependência. Desse modo, podemos dizer que é a partir das nossas relações com o outro que construímos a nossa identidade.

**Texto 2: O RESPEITO QUE DEVEMOS TER**

[...] O respeito se tornou algo raro, o único respeito que as pessoas costumam ter é o respeito as suas próprias necessidades e pronto. Na verdade a palavra respeito teve seu valor perdido durante a "evolução" dos seres humanos, por mais que escutemos diversas vezes tenha respeito com os mais velhos, tenha respeito pela professora, olha aqui menino me respeita que eu sou sua mãe. Parece mais palavras vazias que ficam só na cabeça de alguns, respeito vai muito mais além de bons costumes em não gritar ou desrespeitar alguém mais velho ou superior, respeito se vale também nas coisas que devemos ou não dizer e acima de tudo respeitar a opinião alheia concordando com ela ou não, gostando ou não. Respeito é aceitar as diferenças, conviver em harmonia com as vontades e necessidades do próximo; respeitar é não abusar dos sentimentos dos outros; respeito é o primeiro passo pra qualquer relacionamento e, sem ele, nada consegue se manter.

Disponível em: <https://paradisegeiga.wordpress.com/2013/11/17/um-texto-sobre-o-respeito-que-devemos-ter/>





**Ilka Myrele Perazzo** ▸ Educar pelo olhar: imagens urbanas e rurais ichuenses  
7 de abril · 🌐

Caros alunos, nossa primeira etapa já está quase concluída. Segue a última atividade dessa etapa para ser realizada em casa. Vocês deverão reler os seguintes textos (lidos na aula anterior dia 06/04): Texto 1 "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS DIFERENÇAS" e Texto 2 "O RESPEITO QUE DEVEMOS TER"

Após a leitura, façam um comentário dos textos levando em conta os seguintes questionamentos:

- 1- O que você entende por identidade? Como você define sua identidade?
- 2- Você acredita que as diferenças entre as pessoas ajudam você a ser uma pessoa melhor? Como você aceita aqueles que são muito diferentes de você?
- 3- Você tem respeitado seu colega? De que forma?

Aguardo o comentário de cada um. Aproveitem para discutirem sobre os comentários dos colegas. Discutam sobre os temas abordados nos textos. Tenham um bom final de semana!

Escreva um comentário...  

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1211228935568766&set=gm.200302873684647&type=3&theater.>

<sup>36</sup> Resposta da educanda KR: *Um olhar querendo paz nas comunidades e querendo que as pessoas deixe de ser racistas e mais humanas.*

Houve resistência da maioria dos sujeitos à prática da escrita no *Facebook* e estranheza em aceitar uma rede social como ambiente virtual de aprendizagem, visto que alegaram nunca ter utilizado o *Facebook* em atividades escolares. Restringiam-se a visualizar e curtir as publicações, entretanto costumavam comentar as novas publicações no grupo do *Facebook* durante as aulas. Na atividade referida, por exemplo, muitos educandos preferiram escrever no caderno suas opiniões que, em outro momento, foram lidas nas aulas.

Nessa atividade proposta no grupo do *Facebook*, alguns educandos comentaram os textos, mas não discutiram os posicionamentos dos colegas como pode ser notado na figura 15 a seguir:

Figura 15 – Comentários sobre os textos propostos na Atividade 2

The image shows a screenshot of a Facebook post with several comments. The post is titled 'outras 5 pessoas' and has been viewed by 15 people. The comments are from students with the following names and content:

- Educanda KR**: 1-defino a minha como eu sou e nao como as pessos queren que eu seja  
2-sim pq nem todos sao iguail e temos que concorda com a diferenca de cada um  
3- sim como eu sou a lider da clase de minha sala tento dar o meu melhor ajuda meu colegas e respeita-los como quero que ele mi respeite  
Date: 10 de abril
- Educando EB**: Texto 1  
A sociedade influencia mais o que realmente conta e o que a familia ensina. O que eu posso? Com Quem posso andar? Que proveito eu tiro das atitudes dessa pessoa?  
Texto 2  
Em tudo tem que haver respeito, para a vida e o mundo não virar uma bagunça.  
Mas para ter respeito tem que se da o respeito. E a mesma coisa d procurar o que não guardou.  
Date: 10 de abril
- Educando MF**: 2 pq as pessoa tem que concrda com as diferenca di cada pessoa eu oque eu acho  
Date: 19 de abril
- Educando MF**: Eu acho qui e isso  
Date: 19 de abril
- Educanda SM**: O texto 1 esta falando como é construida a nossa identidade e depende de nossa cultura e do lugar onde vivemos e que construímos nossa identidade ao longo de nossas vidas mostra o que somos quando criança vamos passando por fases diferentes vamos mudando e mostra também que somos diferentes uns dos outros.  
Date: 21 de abril
- Educanda SM**: No texto está mostrando que perdemos o respeito pelo outro e que hoje no mundo não se tem mais respeito "mais respeito" é o princípio básico para receber respeito se a gente não respeitar também não seremos respeitados.  
Date: 21 de abril
- Educanda NC**: O texto 1 fala da nossa diferenca que passamos por vários tipos de momentos e fase de crescimento também. E retrata da nossa identidade das nossas indiferenças. No texto 2 entendi que muitos não escutam o que os outros falam. O respeito se dar a qualquer pessoa se tem respeito e que também respeita os outros. E respeito é aceitar a vontade dos outros dependente do que for.  
Date: 21 de abril
- Educando GP**: No texto 1 fala que a identidade e parte da vida di cada pessoa todos somos diferentes. Um é diferente do outro mas somos os mesmos.  
Date: 21 de abril

At the bottom of the screenshot, there is a text input field with the placeholder 'Escreva um comentário...' and a 'Publicar' button.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1211228935568766&set=gm.200302873684647&type=3&theater>.

Ainda assim, pode-se dizer que foi uma atividade muito proveitosa já que, a leitura realizada em outros momentos, fora da sala de aula, e os comentários dos textos referidos, permitiu que fosse ampliada a discussão durante várias aulas. As discussões, conforme Rojo (2012) são uma excelente ferramenta de interação e uma forma de aproximação entre professor e educando, porque possibilita compartilhar o conhecimento e trocar informações. Isto pôde ser constatado ao logo da intervenção, uma vez que a partir das discussões os educandos passaram a se respeitar mais e a ouvir a voz do outro. Os mais tímidos, que até então não se expressavam oralmente durante as aulas, aos poucos conseguiram emitir suas opiniões e progrediram ao longo das atividades interventivas.

Na aula seguinte, foi aplicado o segundo momento da Atividade 2. Exibiu-se o clipe da música “Passarinhos”, que narra à história de um jovem morador de rua que modifica a sua vida e a de seus amigos por sua paixão pelos livros. Foi uma oportunidade de discutir e incentivar a leitura. No desenvolvimento da atividade, eles puderam perceber o quanto a leitura pode ser interessante e eficaz, mesmo para as pessoas que vivem em ambientes desfavorecidos socialmente.

### **5.1.3 Reconhecimento dos gêneros: levantamento da estrutura e das funções sociais do poema e da fotografia**

Nesta etapa aplicaram-se duas atividades (Atividade 3 e 4) com duração de três aulas, nos dias 11, 12 e 18 de abril. A finalidade era que os educandos percebessem a existência do poema e da fotografia em determinados contextos comunicativo e que fossem capazes de reconhecer suas estruturas e funções sociais.

Na Atividade 3, foram apresentadas aos sujeitos as diferentes manifestações da linguagem (texto verbal e texto não verbal). Na questão 04 dessa atividade, os educandos foram motivados a olhar para o percurso que fazem entre a escola e a casa deles e identificar textos verbais e textos não verbais. Foi uma estratégia utilizada para praticarem a leitura de forma contextualizada fora da escola e logo após socializarem as descobertas para os colegas e a professora.

Figura 16 – Questão 04 da Atividade 3 proposta no grupo do *Facebook*

**ATIVIDADE**  
(Linguagem verbal e linguagem não verbal)

4. No percurso que você faz da escola para casa, certamente, você encontra diversas mensagens sejam na linguagem verbal, sejam na linguagem não-verbal. Observe atentamente essas mensagens e descreva algumas delas no seu caderno. Na próxima aula, você irá socializar com seus colegas o que encontrou.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1214443565247303&set=gm.202997050081896&type=3&theater>

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1214443565247303&set=gm.202997050081896&type=3&theater>.

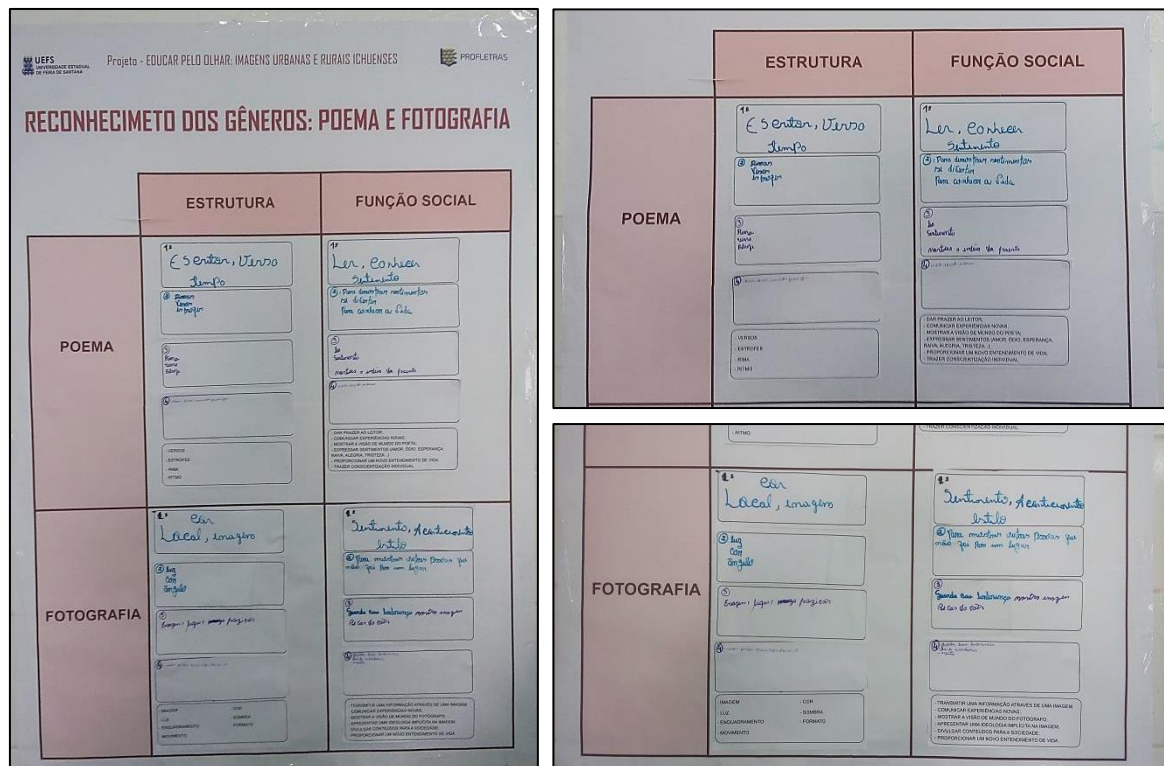
Na aula seguinte, foi lido e discutido o poema “Eu sou do tamanho que vejo”, de Alberto Caeiro, e algumas fotografias do município (feitas em áreas rurais e urbanas). Na atividade proposta o educando tinha que relacionar o conteúdo verbal, expresso no poema, com o não verbal, presente nas imagens fotográficas. Além de praticar a leitura de textos verbais e não verbais, tinha-se a intenção do educando olhar para a sua comunidade e que esse olhar despertasse nele um sentimento de pertencimento ao lugar em que moram. Além das questões pré-estabelecidas no material didático os educandos puderam expressar seus pensamentos por meio das relações feitas entre poema e fotografia. A discussão foi bastante participativa e continuou no grupo do *Facebook*.

A atividade 4 propôs aos educandos construir seus próprios conhecimentos acerca dos elementos composicionais do poema e da fotografia. Em grupo, discutiram e elencaram elementos que estruturassem os gêneros referidos bem como suas funções sociais, levando em conta os contextos comunicativos atuais.

Os elementos da fotografia foram mais difíceis de serem percebidos por conta do desconhecimento de que a fotografia pode ser um texto. Houve a necessidade da intervenção da professora ajudando-os a compreender melhor. Na aula subsequente, fizeram a explanação oral das informações obtidas e montaram um painel que foi fixado na parede da sala (Foto 2). Foi mais uma oportunidade para desenvolverem suas potencialidades no ambiente escolar.



Foto 2 – Painel construído pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

#### 5.1.4 Produção Inicial: conhecendo as escrita poética e o olhar fotográfico dos educandos

Os educandos elaboraram o primeiro texto poético e o fotográfico na etapa da Produção Inicial. O período dessa etapa foi de três aulas, aplicadas nos dias 19 e 20 de abril. O material produzido por eles possibilitou perceber como os sujeitos produzem os gêneros poema e fotografia, permitiu analisar algumas capacidades comunicativas<sup>37</sup> e as potencialidades de uso da linguagem que o aluno possui no momento em que se aplicou essa etapa. Pôde-se constatar que eles não tinham domínio da escrita poética e do olhar fotográfico, fato esperado devido a pouca prática e ao pouco contato.

No desenvolvimento dessa etapa, foi usada como suporte didático a Atividade 5. Além da leitura, buscou-se também desenvolver a capacidade interpretativa dos educandos. O poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, foi lido e ouvido pelos educandos, que em seguida responderam as questões propostas a partir do modo colaborativo. Discussões sobre identidade e alteridade foram levantadas, a fim de que percebessem o quanto complexo é o ser humano.

<sup>37</sup> O termo capacidade reforça o conceito de competência à medida que corresponda ao que os indivíduos podem fazer com os recursos linguísticos.

Figura 17 – Atividade 5

Produção Inicial

## Atividade

# 5

# PRODUÇÃO INICIAL

**Objetivos:**

- » Desenvolver suas competências e habilidades de leitura;
- » Conhecer suas capacidades interpretativas;
- » Praticar a escrita poética e o olhar fotográfico.

► Chegou o momento da sua primeira produção de texto - poético e fotográfico - no nosso projeto. Esta é uma etapa importante e decisiva. Nela, vamos conhecer suas capacidades interpretativas, sua escrita poética e sua prática fotográfica.

Leitura

1. Leia o texto 1 abaixo:

TRADUZIR-SE

<p>Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo.</p>	<p>Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta.</p>	<p>Traduzir uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte?</p>
<p>Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão.</p>	<p>Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.</p>	<p>(GULLAR, Ferreira. <i>Na vertigem do dia</i>, 2ª ed., José Olympio, 2004 )</p>
<p>Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira.</p>	<p>Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.</p>	

Audio

2. Ouça o áudio com o poema musicado.

Interação

3. Após a leitura e a audição do poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, discuta com seu colega e responda as questões a baixo. Depois, socialize com a professora e os colegas a discussão.

**A.** O que você achou do poema?

**B.** Sobre o que o poema trata?

**C.** Como você imagina que seja o locutor do poema?

**D.** Qual estrofe do poema lhe chamou mais atenção? Qual delas pode lhe definir ou corresponde com seu pensamento atual?

**E.** Observe a ilustração ao lado. Faça as mesmas perguntas contidas nela e reflita um pouco sobre você.

**UEFS**  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL  
 DE FEIRA DE SANTANA

**PROFLETRAS**

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

15

Fonte: Caderno de atividade do projeto Educar pelo Olhar, pág. 15

Nas aulas seguintes, foram feitas as primeiras produções. Antes de iniciar a atividade, os educandos foram convidados a participar, de forma voluntária, da dinâmica de grupo. “Caixinha de surpresa” na qual o sujeito pratica o autoconhecimento. As educandas SM e EP se ofereceram para participar e foram convidadas a sentar-se em cadeiras de frente para os

colegas. Sobre as carteiras, havia duas caixas decoradas em formato de presente. Uma por vez, as educandas foram orientadas a abrir a caixa e descrever as características da pessoa que aparecia na dentro da caixa para que os colegas tentassem descobrir de quem se tratava.

Na verdade, o que havia dentro da caixa era um espelho e as educandas tiveram que se autodefinir. Elas sentiram dificuldade na descrição, dificultando a descoberta dos colegas. No final da dinâmica, elas relataram sobre a experiência de falar sobre si mesmas. Afirmaram ter gostado e alegaram o quanto é difícil o exercício de se avaliar e expor a própria identidade. A professora provocou no grupo a discussão sobre a identidade e alteridade ressaltando sobre a complexidade do ser humano. Logo após, os sujeitos foram convidados a fazer um poema sobre a identidade deles. Foi orientado que poderiam usar também outros espaços da escola para a escrita.

Foram produzidos dezessete poemas, sendo que dois educandos não quiseram fazer a atividade. Nas produções dos sujeitos constatou-se que alguns desconhecem a estética de poemas. Na tabela a seguir apresenta-se os dados correlacionados quantitativamente no que se refere a estrutura composicional dos textos poéticos produzidos:

Tabela 4 – Estrutura dos textos poéticos feitos na Produção Inicial

<b>Estrofes</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Quantidade de poemas</b>
Quadra	52,94%	09
Terceto	5,88%	01
Décima	5,88%	01
Formas livres (não há regularidade nas estrofes)	35,30%	06

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo havendo regularidade nas estrofes na maioria dos poemas produzidos (67,7%), alguns sujeitos não obedeceram a linha poética. Constatou-se também que houve dificuldades nas rimas. Foram escritos treze poemas sem nenhuma rima (76,47%) e quatro poemas com rimas (23,53%). No fragmento a seguir podem ser vistas tais constatações:


Figura 18 – Fragmento da produção inicial da educanda AB<sup>38</sup>

Eu sou uma menina  
 dos cabelos caracolado gosto  
 muitos dos meus olhos  
 Eu sou envergonhada eu sou  
 uma menina nervosa eu não  
 tenho paciência

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à poética, verificou-se que os poemas foram descritivos. Características físicas e psicológicas, relações escolares e sonhos pessoais foram os assuntos mais expostos. No poema da educanda LA, percebeu-se que houve a preocupação com leitor. As descrições apresentadas de forma intencional (características físicas, psicológicas e sociais) possibilitam a construção de uma imagem positiva dela.

Figura 19 – Produção inicial da educanda LA

 **SOU MENINA SONHADORA**

SOU MENINA	SOU CHATA
SOU SONHADORA	SOU GROSSA
SOU PEQUENA	SOU MENINA
SOU LUTADORA.	SOU DA ROÇA.
FICO ALEGRE	SOU DO MEU GEITO
FICO TRISTE	NAO SOU PERFEITA
SOU DIFERENTE	NACSI PRA SER FELIS
NACSI PRA SER GENTE.	E NAO PERFEITA.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a produção do poema, os educandos em pares produziram a fotografia. A atividade correspondia a leitura do poema do colega e o registro fotográfico de alguma característica dele apresentada no texto. Foram dadas orientações iniciais<sup>39</sup> e disponibilizados

<sup>38</sup> Fragmento da Produção Inicial da educanda AB: *Eu sou uma menina/ dos cabelos caracolado gosto/ muitos dos meus olhos/ Eu sou envergonhada eu sou/ uma menina nervosa eu não/ tenho paciência.*

<sup>39</sup> As orientações dadas foram as seguintes: a fotografia deveria ser feita em algum ambiente da escola; a imagem deveria ser nítida; não deveria haver outras pessoas na foto; na imagem capturada não deveria ter gestos obscenos ou que incentivasse a violência.

um *smartphone* e uma máquina fotográfica (aos que não possuíam) para fazerem a atividade<sup>40</sup>.

Ao analisar as fotografias produzidas notou-se que elas foram feitas sem planejamento. O desconhecimento de técnicas básicas impossibilitou uma mensagem imagética de melhor qualidade comunicativa. Nas imagens produzidas pelos educandos a seguir podem-se detectar algumas falhas:

Foto 3 – Fotografias da Produção Inicial dos educandos CL, JA, MS e DC



Fonte: Dados da pesquisa.

A disposição dos elementos informativos foi imprecisa (ausência de foco) dificultando as representações conceituais dos atributos e da identidade dos sujeitos. Percebeu-se que a maioria dos educandos nunca teve contato com uma máquina fotográfica. Acredita-se que a falta de prática do exercício do olhar também contribuiu para resultados desfavoráveis.

### 5.1.5 Módulos de intervenção: teoria e prática na construção de conhecimento

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a organização do trabalho da SD, dividida em módulos, permite observar os problemas detectados na primeira produção,

<sup>40</sup> Houve resistência de alguns educandos a serem fotografados, mas após uma conversa com a professora decidiram fazer. A atividade continuou nas aulas seguintes, já que alguns educandos não conseguiram fazer a fotografia no tempo da aula disponível.

possibilitando a busca pela superação das dificuldades. Dessa forma, o trabalho desenvolvido nesta intervenção foi dividido em módulos no intuito de facilitar a progressão dos alunos oferecendo multiletramentos exigidos no mundo globalizado.

Depois de apresentar, reconhecer e produzir os gêneros multimodais foi iniciado a etapa em que teoria e prática são efetivadas juntas. Aplicaram-se três módulos didáticos com as seguintes ações: aulas explicativas e participativas; resolução de atividades de leitura e interpretação de textos; pesquisas; aulas de campo; rodas de conversas com pessoas da comunidade; produção e edição de textos poéticos e fotográficos.

Antes de iniciar o estudo com os gêneros multimodais nos módulos, no dia 25 de abril foi proporcionada uma roda de conversa com os educandos e a professora, na biblioteca do colégio. Foi um momento bastante descontraído em que se discutiu e se incentivou a leitura. Foram lançados alguns motes para reforçar a discussão, tais como: o que é ler; qual a importância da leitura em suas vidas; os tipos de leitura que costumam fazer; livros e autores preferidos. Percebeu-se que os sujeitos não tinham o hábito de ler livros, pois não conseguiram comentar e nem citar nomes de livros e autores.

Após a discussão, foram exibidos vídeos com depoimentos de jovens leitores do município<sup>41</sup>. Nos vídeos, os jovens relataram sobre a importância da leitura na vida deles e, ao final, passaram uma mensagem de incentivo à leitura para os educandos. Os sujeitos prestaram bastante atenção na exibição dos depoimentos. Foi uma atividade muito interessante que lhes incentivou a participar dos atos de leitura durante a aplicação do projeto. Logo após, proporcionou-se um momento para leitura e socialização de poemas diversos.

#### 5.1.5.1 A Poesia: explorando elementos poéticos e multimodais

No módulo I os educandos tiveram a oportunidade de conhecer e estudar melhor textos poéticos. Com ênfase em poemas, foram aplicadas seis atividades. Foi uma sequência mais duradoura correspondendo ao período de treze aulas, entre 26 de abril a 22 de maio<sup>42</sup>. Para um melhor desenvolvimento cognitivo dos educandos, optou-se por aplicar atividades colaborativas preparando-os inicialmente com a teoria poética aliada a conteúdos imagéticos para ao final fazerem a produção de poemas.

---

<sup>41</sup> Os jovens leitores foram: Andreissa Jesus, Lylian Gabriele, Carolina Hilana e Douglas Oliveira. Atualmente, eles são estudantes do município e com seus depoimentos deram uma importante contribuição para os sujeitos da pesquisa no incentivo à leitura.

<sup>42</sup> No período correspondente ao Módulo I, houve alguns contratempos no colégio, tais como paralisações, reunião, revisão e aplicação de provas finais da unidade letiva, interrompendo as atividades do projeto em alguns dias. Por conta disso, a duração foi maior do que o previsto inicialmente.

Na Atividade 6, foram apresentadas o gênero poema, a linguagem da poesia e algumas diferenças entre poesia e poema. Questões estruturais foram abordadas e explicadas com auxílio de *slides*, tais como versos, estrofes rima e ritmo. Houve dificuldades de compreensão em relação às diferenças entre poesia e poema. Por conta disso, ao longo do Módulo I tais dificuldades foram retomadas durante as discussões.

Na questão 06 dessa atividade foi discutido sobre a linguagem da poesia. Percebeu-se que os educandos conseguiram assimilar a linguagem poética em todas as fotografias apresentadas. Todos os educandos comentaram oralmente suas escolhas, permitindo um maior diálogo, o exercício da escuta e respeito a voz do outro.

Eles comentaram a fotografia escolhida justificando a opção baseado na visão de mundo e nas explicações apresentadas sobre a linguagem poética, como pode ser notado na resposta da educanda SM:

Figura 20 – Resposta da educanda SM à questão 06, da Atividade 6<sup>43</sup>

6. Observe as fotografias abaixo e identifique em qual delas você encontra poesia. Comente sua escolha nas linhas a seguir:



A letra "A" Porque a pomba branca nos mostra uma sensação de paz, harmonia e amor e é bom falar dela sabe mostrar um pouco do que ela é pra gente

Fonte: Dados da pesquisa.

Na atividade 7 buscou-se motivar os educandos a ler textos poéticos. Foi uma aula dedicada apenas a prática da leitura. Explicou-se a diferença entre a leitura e a declamação. Os educandos foram convidados a ler oralmente poemas de Patativa do Assaré. A cada poema lido eram dadas dicas para melhor perceber e compreender a linguagem poética presente na sonoridade das palavras, no ritmo, nas rimas e nas imagens criadas a partir da leitura dos versos. Os educandos interagiram bastante nesta atividade, já que os poemas refletiam a realidade e a linguagem utilizada nas comunidades em que vivem.

<sup>43</sup> Resposta da educanda SM: A letra "A" porque a pomba branca nos mostra uma sensação de paz, harmonia e amor e é bom falar dela sabe mostrar um pouco do que ela é pra gente.

Nas aulas seguintes, foi aplicada a Atividade 8 buscando apresentar e empregar alguns recursos para reflexão linguística nos textos poéticos. É notório que para compreensão desses recursos é preciso um tempo mais duradouro com um número maior de leituras e práticas. Por conta disso, para facilitar a assimilação do conteúdo, cada efeito de sentido das figuras de linguagem nos textos poéticos foram associados a uma imagem. O exercício proposto em grupo possibilitou a junção entre teoria e prática, fortalecendo a compreensão do conteúdo para uma prática posterior.

A leitura e a análise interpretativa de poema a partir de elementos multimodais foram intensificadas na Atividade 9:

Figura 21 – Fragmento da Atividade 9

MODULO I  
**Atividade**  
9

# A POESIA

□ que vou aprender?

» A presença de imagens no texto poético.

► Nos poemas podemos perceber a presença de imagens. Os versos de um poema podem ganhar significação a partir de sua construção imagética, já que há palavras vão além do texto verbal. Hoje você vai exercitar sua percepção visual a partir de um poema composto por um poeta local.

**Leitura**

1. Leia o texto 1 abaixo:

**Texto 1**

CASA ABANDONADA

<p>Tem dia que a gente acorda E a saudade toma conta assim do coração A lembrança vira poesia E a tristeza se faz solidão.</p> <p>Naquela casa tinha alegria Até me lembro como era nossa animação Quando juntava toda a criançada Pra brincar de roda no terreirão.</p> <p>Vovô, hoje só resta a casa abandonada E muita saudade que você deixou O seu carinho carrego no peito No coração eu guardo o seu amor.</p>	<p>Ficou naquela casa toda minha infância E por mais que o tempo passe eu vou me lembrar Daquele tempo que a gente brincava Quando pequenino eu morei por lá.</p> <p>Vovô, a cajazeira permanece viva Ainda tem o curral velho que você criou O terreiro tão cheio de mato Infelizmente foi o que restou.</p> <p>Ô vovô Que saudade você deixou!</p>
---	--

Elmo Carneiro

**Audio**

2. Ouça o áudio com o poema musicado.

Fonte: Caderno de atividade do projeto Educar pelo Olhar, pág. 25.



Os educandos puderam conhecer e analisar o poema “Casa abandonada” do poeta local Elmo Carneiro identificando a presença de imagens no texto poético. A participação e atenção na atividade proposta foram intensas durante toda a aula. Ao trazer um poema que narrava uma história local pode-se proporcionar um momento bastante expressivo que conseguiu envolver todos educandos presentes.

Dentre as questões discutidas, destaca-se a socialização das respostas à questão 03, por ter sido mais participativa. Os sujeitos foram levados a sentir os versos e ampliar sua competência discursiva na fala ao socializar o item D.

Figura 22 – Item D da questão 3, da Atividade 9

<b>D. Que sensações foram despertadas em você depois da leitura e escuta do poema? Comente levando em conta os seus cinco sentidos:</b>	
1. Visão	2. Audição
3. Olfato	4. Paladar
5. Tato	

Fonte: Caderno de atividade do projeto Educar pelo Olhar, pág. 25.

Os educandos descreveram suas sensações despertadas na leitura e na escuta do poema considerando os cinco sentidos do corpo humano. Segundo Jouve (2012, p. 147) “confrontar um texto com uma nova grade de análise faz surgirem conteúdos efetivamente presentes que ainda não tinham sido atualizados”. Analisar o poema a partir das sensações provocadas é “selecionar”, é “perseguir o sentido” a partir de um modelo de interpretação adotado por cada um.

Além de analisar os sentidos do poema, os sujeitos puderam exercitar a percepção visual na interpretação dos versos, proposto na questão 05. Foi um exercício inicialmente difícil, sendo amadurecido ao longo da análise das estrofes. O aperfeiçoamento da leitura e da análise interpretativa, tendo em vista elementos multimodais, foi reforçado novamente porque em concordância com Rojo (2012, p. 39) “a formação de um leitor proficiente precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação”.

Na aula seguinte foi proporcionada uma roda de conversa o poeta local Elmo Carneiro. Os educandos ouviram com atenção as palavras proferidas pelo poeta. Inicialmente ele contou sua trajetória de vida e falou sobre sua poesia. Logo após, abriu-se um momento para perguntas. Os educandos receberam um roteiro de perguntas (Atividade 10) que auxiliaram as discussões e também fizeram outras de interesse próprio referente a textos poéticos. Durante a conversa, o poeta declamou alguns de seus poemas e deu dicas importantes para a construção

de poemas. No desfecho da conversa, ele tocou e cantou algumas de suas músicas deixando o momento bem agradável para todos<sup>44</sup>.

Na aula posterior, os educandos avaliaram oralmente a atividade. Relataram terem tido uma experiência positiva e de grande aprendizagem. Além disso, foram orientados a fazer uma avaliação escrita da roda de conversa (atividade extraclasse). Todos os educandos avaliaram positivamente a experiência. A seguir estão algumas das avaliações feitas por eles:

Figura 23 – Avaliação da conversa com um poeta local feita pela educanda AB<sup>45</sup>

5. O que você achou dessa experiência de conversar e ouvir um poeta local? Comente nas linhas abaixo:

*Eu achei muito legal gostei muito aprendi várias coisa mais não  
mim lembro muito mais foi muito bom foi a melhor aula, que eu  
tive*

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 24 – Avaliação da conversa com um poeta local feita pelo educando JA<sup>46</sup>

5. O que você achou dessa experiência de conversar e ouvir um poeta local? Comente nas linhas abaixo:

*eu achei muito legal por que ele é um poeta  
local e como ele gosta de fala do nordeste e mais  
legal ainda ele fala sobre aonde eu moro é muito  
bom ter uma experiência com essa*

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de discutir e conhecer alguns pontos teóricos, a última atividade do Módulo I foi a produção de um poema em grupos. Notou-se que os educandos tiveram dificuldades para escolher um tema e iniciar a produção. Na aula seguinte, foram discutidas as falhas, os acertos na organização e na escrita do texto e foram dadas explicações para facilitar a produção. Alguns grupos precisaram de mais tempo para a atividade. Foram produzidos seis poemas (Cf. Anexo B): *Preconceito é sofrimento; A cidade; Futebol, lugar de alegria; O amor é uma poesia; Flor do campo; e Futebol é um esporte*. Os educandos foram orientados a escolher um pseudônimo para utilizarem nessas produções e nas próximas que se sucederiam.

Ao fazer um comparativo com a Produção Inicial pode-se perceber uma evolução na estrutura e na poética dos poemas produzidos no Módulo I. O desenvolvimento das atividades

<sup>44</sup> Além de poeta, Elmo Carneiro também é músico.

<sup>45</sup> Avaliação da conversa com um poeta local feita pela educanda AB: *Eu achei muito legal gostei muito aprender várias coisa mais não mim lembro muito mais foi muito bom foi a melhor aula, que eu já tive.*

<sup>46</sup> Avaliação da conversa com um poeta local feita pela educanda JA: *Eu achei muito legal por que ele é um poeta local e como ele gosta de fala do nordeste é mais legal ainda ele fala do lugar aonde eu moro é muito bom ter uma experiência como essa.*

certamente contribuiu com essa evolução e preparou os sujeitos para uma produção mais eficaz. No poema *O amor é uma poesia* das educandas AB e EP, por exemplo, constatou-se uma progressão da educanda AB, citada anteriormente (nas páginas 91 e 92):

Figura 25 – Produção de poema das educandas AB e EP



### Escrita Poética

1. Organizem-se em grupos de 03 a 04 alunos e construam um poema. Lembrem-se das dicas dadas durante as aulas anteriores sobre verso, estrofe, ritmo, rima e figuras de linguagem. Escolham um tema coerente com a realidade de vocês e escrevam nas linhas abaixo o poema que construíram juntos.

O amor é uma poesia  
 O amor é uma poesia  
 Transmite muita alegria  
 Traz bastante tranquilidade  
 Só quem já sentiu é que sabe

O amor pode ser perfeito  
 Por isso, tem que ter respeito.  
 Precisa ter paciência  
 Para alinhar meu coração

O amor é felicidade  
 Sem intrigas, sem maldade.  
 Quem ama tem a certeza  
 Que amor é uma verdadeira

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Figura 25 que houve uma preocupação das educandas com a estrutura do poema e a organização das ideias. Obedeceu-se as linhas poéticas e se seguiu um padrão de musicalidade, um ritmo, na sequência das rimas externas. Na composição do conteúdo verifica-se o apelo sentimental apresentando o Amor de forma positiva para o leitor. Vocábulos como “alegria”, “tranquilidade”, “perfeito”, “coração”, “felicidade” e “nobreza” são usados para convencer o leitor e para construir uma imagem boa do Amor. Para reforçar os argumentos também são utilizadas figuras de linguagens como a metáfora no verso “O Amor é uma poesia”.

O módulo I foi avaliado pelos educandos<sup>47</sup>. Foram relatados aspectos positivos e alguns problemas durante a aplicação das aulas. A autoavaliação do módulo I foi um instrumento que possibilitou melhorias na postura tanto da professora quanto dos alunos.

#### 5.1.5.2 A Fotografia: conhecendo as marcas de textualidade das imagens fotográficas

O Módulo II foi especificamente destinado à fotografia. Com o propósito de levar os educandos a entender a fotografia como um texto, buscou-se explorar os aspectos multimodais e identificar as marcas de textualidades. As ações realizadas nesse módulo levaram a desenvolver a leitura imagética e contribuir com o empoderamento do sujeito leitor e produtor de textos visuais. As atividades aplicadas contaram com atos de leitura, compreensão, análise e produção de imagens fotográficas no período correspondente a nove aulas, entre 25 de maio até 13 de junho.

As fotografias utilizadas nesse módulo, em sua maioria, retratavam a vida cotidiana do município e de áreas próximas a fim de valorizar o espaço social e cultural dos educandos, que até então descreviam esse lugar de forma negativa. Utilizou-se a linguagem fotográfica a partir de seu valor educativo promovendo reflexões críticas com o propósito de desconstruir estereótipos negativos e propiciar o exercício do protagonismo.

A princípio, contextualizou-se o gênero fotografia. A evolução histórica, os tipos e as funções da fotografia foram expostos no data show e explicados pela professora com auxílio da Atividade 12. Na aplicação desta atividade constatou-se que a maioria dos educandos não tinha contato com fotografias impressas.

Na Atividade 13, enfatizou-se a construção de sentido de uma imagem fotográfica. Para isso, a fotografia de Robson di Almeida foi analisada a partir da função representacional<sup>48</sup>, função essa explicada e colocada em prática durante a explicação da atividade. As representações narrativas da fotografia, analisadas nessa intervenção de modo mais primário, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), se constroem através de ações ou reações dos participantes que podem ser transacionais (a ação ou reação é conduzida a uma meta) e não transacionais (não se pode identificar a meta da ação ou reação).

Dentre as colocações dadas pelos educandos referente à fotografia, destacam-se as respostas de duas educandas:

---

<sup>47</sup> Os dados levantados na autoavaliação do Módulo I foram sistematizados no Quadro Síntese da Autoavaliação I que pode ser conferido no APÊNDICE F.

<sup>48</sup> A função representacional, definida por Kress e Van Leeuwen (1996), ocorre pela caracterização dos participantes representados (pessoas, objetos, lugares, entre outros) que determinam relações ou processos.

Figura 26 – Resposta da educanda KR à questão 01, da Atividade 13<sup>49</sup>

Atividade

**13**

# A FOTOGRAFIA


o que vou aprender?

- » A Fotografia Expressiva e suas características;
- » Conteúdo temático de uma fotografia;
- » O contexto multimodal a partir da função representacional.

► No projeto EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSE conhecemos e analisamos diversas fotografias. Dentre elas, a que chamamos de Fotografia Expressiva, aquela que tem a capacidade de representar uma experiência por meio de imagens e que pode promover reflexão ou emoção no leitor. Analisaremos hoje uma Fotografia Expressiva levando em conta sua função representacional através de representações narrativas ou representações conceituais.

**Exercício**

1. Observe e analise a fotografia abaixo. Escreva um comentário opinando sobre ela.



© Robson di Almeida

Este foto demonstra diferenças de pessoas que cada um tem seu jeito de se vestir ou de andar não importa cor ou classe social essa fotografia foi tirada em uma festa de Rege e achei interessante por que tem efeito interessante por que o efeito da luz chama muito atenção pelo fato de ter fatores gostei muito.

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>49</sup> Resposta da educanda KR: Esta foto demonstra diferenças de pessoas que cada um tem seu jeito de se vestir ou de andar não importa a cor ou classe social essa fotografia foi tirada em uma festa de Rege e achei interessante por que os efeitos interessante por que o efeito da luz chama muito atenção pelo fato de ter fatores gostei muito.

Figura 27 – Resposta da educanda LA à questão 01, da Atividade 13<sup>50</sup>

É uma foto muito interessante por que tem duas pessoas muito diferentes fora mas por dentro eles dois são iguais não importa a cor da pele ou como é o cabelo se por dentro são todos iguais e por isso não devemos julgar as pessoas pela aparência e sim pelo caráter e que importa e o que tem dentro do coração

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas duas respostas analisadas, notam-se reflexões sobre identidade, diferenças, alteridade e respeito, que foram discutidas desde o início da aplicação do projeto. As educandas fizeram uma leitura com base na função representacional e utilizaram os processos simbólicos em que os participantes são representados por suas características construtivas, ou seja, pelo que são ou significam. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), isso pode ser efetuado quando o participante é salientado através de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho, foco, tonalidade de cor, iluminação.

A aula subsequente aplicou-se a Atividade 14, buscou-se desenvolver a prática da leitura imagética. Diversas fotografias históricas foram exibidas, por meio de *slides*, estimulando os educandos a identificar as marcas de textualidade presente nas imagens. Posteriormente, organizados em grupos os sujeitos analisaram seis fotografias do cotidiano local a partir da função interacional<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Resposta da educanda LA: *Eu achei essa foto muito interessante porque tem duas pessoas muito diferentes por fora mas por dentro eles dois são iguais não importa a cor da pele ou como é o cabelo se por dentro são todos iguais e por isso não devemos julgar as pessoas pela aparência e sim pelo caráter o que importa e o que tem dentro do coração*

<sup>51</sup> A função interacional, conforme Kress e van Leeuwen (1996) estabelece a relação entre o leitor e a imagem. Essa relação pode se dar através de quatro processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. No caso da aplicação desta pesquisa houve apenas a iniciação da análise de fotografias, não se prendendo a conceitos mais técnicos. O uso dos conceitos da GDV serviu de base para auxiliar nas análises dos educandos.

Figura 28 – Atividade 14

Atividade  
14

# A FOTOGRAFIA

O que vou aprender?

- » Marcas de textualidade da fotografia;
- » Analisar o contexto multimodal a partir da função interacional.

▶ Há muitas fotografias que carregam marcas de textualidade. São essas marcas que caracterizam a fotografia como um texto. Hoje você irá analisar algumas fotografias a partir de sua função interacional.

**Exercício em grupo**

1. Reúna-se com seus colegas em grupos de 03 a 04 pessoas. Observe e analise as fotografias organizadas nos grupos abaixo atentando-se para os elementos que consideram necessários para entender a fotografia como um texto:

 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">Robson di Almeida</p> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">GRUPO 01</p>	 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">Robson di Almeida</p> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">GRUPO 02</p>
 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">Robson di Almeida</p> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">GRUPO 03</p>	 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">Vitória Ferreira</p> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">GRUPO 04</p>
 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">Robson di Almeida</p> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">GRUPO 05</p>	 <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 5px;">Vitória Ferreira</p> <p style="font-weight: bold; margin-top: 5px;">GRUPO 06</p>

UEFS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA

PROFLETRAS

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

36

Fonte: Caderno de atividade do projeto Educar pelo Olhar, pág. 36.

As discussões foram reforçadas com a explicação da professora. A fotografia para análise do grupo 04 foi projetada no data show (Figura 29). Discutiram-se os elementos da imagem a partir dos processos de interação que a fotografia pode despertar no leitor. Buscou-se descobrir as marcas textuais e construir o sentido com a leitura e interpretação.

Figura 29 – Análise da fotografia de Vitória Ferreira a partir da função interacional

## FUNÇÃO INTERACIONAL


**A. CONTATO:** A participante olha para o espelho para se maquiar. Seu olhar expressa vivacidade. Apesar da idade demonstra vontade de viver bem.

**B. DISTÂNCIA SOCIAL:** A participante está próxima ao leitor. O plano fechado em close-up mostra maior intimidade com o leitor.

**D. PODER (horizontal):** A participante está no mesmo nível de olhar que o leitor expressando igualdade de poder.

**C. ATITUDE (vertical):** A participante foi fotografada pelo ângulo frontal demonstrando maior envolvimento com o leitor.





Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conceitos de KRESS e VAN LEEUWEN (1996).

A fotógrafa local Vitória Ferreira, ex-aluna do colégio, foi convidada para dar dicas básicas aos educandos sobre fotografia. Ela apresentou instruções técnicas referentes à composição, ao enquadramento e à iluminação, que segundo ela são importantes para capturar uma boa imagem. Os educandos fizeram perguntas à fotógrafa e escutaram atentamente o que era discutido.

Logo após, os educandos colocaram em prática o que aprenderam. Em grupos, seguiram pelas ruas da cidade, acompanhados da professora e da fotógrafa, para capturarem a imagem que considerasse interessante<sup>52</sup>. As fotografias foram posteriormente postadas no grupo do *Facebook* e cada aluno foi orientado a escolher e a nomear uma ou até três de suas imagens produzidas (considerando a composição, enquadramento e luminosidade) para serem expostas para a comunidade escolar em uma exposição. Obteve-se um total de 27 fotografias que foram impressas no tamanho 20X25 (Anexo C).

Nas imagens produzidas nessa atividade, percebe-se que muitas delas levaram os educandos a fazer uma leitura positiva, retratando a beleza do lugar onde convivem como pode ser visto nas fotografias a seguir:

<sup>52</sup> Os educandos foram orientados a fotografarem com seus celulares ou câmera fotográfica que foram distribuídas para cada grupo. Alguns educandos não quiseram fazer a atividade. Em outro momento, eles foram convidados e apenas dois deles não quiseram fotografar alegando não gostar de fazer fotografias. A opinião dos alunos foi respeitada.



Foto 4 – Fotografias dos educandos feitas no Módulo II



Fonte: Dados da pesquisa.

Os educandos ficaram muito empolgados com a atividade e avaliaram positivamente, o pode ser notado em uma das avaliações a seguir:

Figura 30 – Avaliação da conversa com uma fotógrafa local feita pela educanda SM<sup>53</sup>

5. O que você achou dessa experiência de conversar, ouvir uma fotógrafa local e depois praticar a fotografia? Comente nas linhas abaixo:

*Achei muito legal eu consegui aprender e colocar em prática o que eu aprendi gostei do que ela disse que para ser um bom fotógrafo tem que ser um bom observador.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as fotografias produzidas nesse módulo, analisa-se a fotografia do educando CL:

<sup>53</sup> Avaliação da conversa com uma fotógrafa local feita pela educanda SM: *Achei muito legal eu conseguir aprender e colocar em prática o que eu aprendi gostei do que ela disse que para ser um bom fotógrafo tem que ser um bom observador.*

Foto 5 – Fotografia do educando CL



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que o educando produziu uma imagem explorando aspectos multimodais (o escrito, a imagem e o composto visual) do lugar observado. Na composição textual em análise (verbal e não verbal), pode-se perceber que a disposição dos elementos foi feita de forma organizada permitindo que, na leitura, se crie representações conceituais. Tendo em vista, que a fotografia além de reproduzir uma realidade carrega múltiplos discursos implícitos (sociais, históricos, ideológicos), presume-se que a intencionalidade do educando ao nomear de “Mais educação, por favor!” era reforçar a denúncia social e ambiental provocada pela imagem.

O módulo foi encerrado com a Atividade 16. Organizados em grupos os educandos analisaram uma fotografia de Vitória Ferreira a partir das três funções – composicional, representacional e interacional – enfatizadas ao longo das aulas. Os educandos avaliaram o Módulo II de forma positiva (Cf. Quadro Síntese da Autoavaliação II no APÊNDICE G).

### 5.1.5.3 A Poesia e a Fotografia: ressignificando poemas por meio de fotografias

As atividades do Módulo III foram desenvolvidas em duas aulas e com atividade extraclasse, após o período do recesso junino, nos dias 04 e 05 de julho. Os educandos

retomaram o poema que escreveram no Módulo I e fizeram uma leitura ressignificada em fotografia na Atividade 17:

Figura 31 – Atividade 17

MÓDULO III

Atividade

17

# A POESIA E A FOTOGRAFIA

O que vou aprender?

- » Ler e interpretar poemas por meio do olhar fotográfico;
- » Selecionar e editar fotografias.

▶ Neste terceiro e último módulo, você irá praticar a leitura e interpretação a partir do olhar fotográfico. A partir de agora, você aplicará seus conhecimentos adquiridos durante toda a aplicação do projeto EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES.

Exercício em grupo

1. Receba da professora o poema produzido por você e seu grupo na atividade 11, do Módulo I. Leia-o atentamente e relembre a escrita poética de vocês. Tente visualizar imagens nos versos do poema. Anote nas linhas a baixo o que o grupo conseguiu visualizar.

---



---



---



---



---



---

Fotografia

2. Juntamente com os colegas do grupo, observem e sigam atentamente as orientações a baixo:

**A.** Dentre as imagens identificadas, vocês devem escolher, pensando no público-alvo (comunidade escolar), quais delas deverão ser feitas e quais são possíveis de serem fotografadas na cidade em que moram;

**B.** Façam um levantamento de lugares, na cidade em que moram, que sejam possíveis e adequados para fazer as fotografias das imagens que escolheram;

**C.** Escolham apenas um desses lugares que vocês levantaram e comuniquem à professora;

**D.** Dialoguem com a professora sobre a possibilidade de ir ao lugar escolhido;

**E.** Depois de tudo decidido, acompanhem a professora para a atividade de campo;

**F.** Andem pelas ruas observando atentamente os detalhes. Olhem com cuidado o que querem fotografar, lembrando da luminosidade, do fundo e pensando na composição da imagem;

**G.** Escolham o melhor ângulo e fotografem. É interessante que cada aluno faça uma fotografia;

**H.** De volta para a escola, vocês devem escolher a fotografia mais adequada e enviar para a professora;

**I.** Em um outro momento, vocês se reunirão com a professora para fazer a edição da fotografia. Logo após, em um programa específico, organizarão o poema juntamente com fotografia para posteriormente serem expostos na escola.

© FreePik

UEFS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA

PROFLETRAS

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

43

Em grupo, tiveram que decidir a melhor forma de produzir uma imagem fotográfica de qualidade para que fosse vista e lida pela comunidade escolar (Atividade 17). Em seguida, foi feita a atividade extraclasse de digitação das poesias, seleção e edição das fotografias. Em *softwares* específicos, juntou-se o poema com a fotografia (ver resultados no Anexo D).

Entre os resultados produzidos nessa atividade, ressalta-se a leitura e a interpretação crítica da sociedade, explícitas na composição produzida pelos educandos JA, EB, RA e LO:

Figura 32 – Composição textual dos educandos JA, EB, RA e LO


## Preconceito é sofrimento

O preconceito é tão ruim!  
 Não queria que fosse assim!  
 Só que isso não depende só de mim.  
 O que eu mais quero é que chegue ao fim.

Para o mundo melhorar,  
 Dormir, acordar e ver  
 O meu sonho se realizar  
 O preconceito vai ter que acabar.


Ver brancos, negros e pardos a se juntar.  
 Todos unidos e iguais a se amar.  
 Assim, sei que o Brasil vai melhorar  
 Colocando a igualdade em primeiro lugar.

*Autores: Doan, Jende, Rick e Tom Bombom.*



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



PROFLETRAS

Fonte: Dados da pesquisa.

Na composição textual referida os educandos aprimoraram suas capacidades de interpretação e réplica do leitor<sup>54</sup> em relação ao texto poético produzido por eles. A leitura do poema ressignificado em fotografia permitiu que eles explorassem elementos na imagem que ampliaram as significações do poema. Percebe-se que, tanto no texto escrito quanto no texto visual, houve uma intencionalidade discursiva na escolha dos signos para dada situação

<sup>54</sup> As capacidades dizem respeito a ações de interpretação e interação: recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade; percepção de relações de interdiscursividade; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

comunicativa. Segundo Pimenta (2011), a escolha dos signos presentes nas representações textuais está atrelada a fatores sociais e políticos. Assim, ela é sempre motivada, nunca é arbitrária. Os sujeitos selecionam o que consideram ser de acordo com seus interesses pessoais, no processo de leitura, interpretação, produção e divulgação.

A atividade permitiu que os educandos aprimorassem a leitura, a interpretação e a produção de modo que percebessem, na prática, as possibilidades de significação que poema e fotografia podem adquirir tanto de forma isolada quanto interligada. Foi uma atividade muito positiva no sentido de que os educandos foram produtores de conhecimento, desenvolveram o diálogo e o respeito ao outro alcançando alguns objetivos específicos desta pesquisa. Ao final do Módulo III os educandos fizeram uma autoavaliação satisfatória (Cf. Quadro Síntese da Autoavaliação III, no APÊNDICE H).

#### **5.1.6 Produção Final: exercício do protagonismo estudantil**

A Produção Final foi realizada no período de 11 a 17 de julho, com atividades aplicadas separadamente por grupos organizados de acordo com a localidade em que moravam os educandos. A atividade permitiu o empoderamento dos sujeitos ao produzirem seus próprios produtos, de modo colaborativo, tornando-se, mais uma vez, protagonistas em suas atividades escolares.

Na Atividade 18, os educandos foram orientados a olhar (refletir) o lugar onde moram para representarem a identidade local por meio de um poema e de uma fotografia. Em grupos, tiveram que planejar, levantar hipóteses, fazer acordos, organizar e esquematizar. As decisões foram tomadas em comum acordo, sempre por meio do diálogo a fim de conceber um produto de qualidade que pudesse valorizar o lugar de cada um. Os poemas foram produzidos na sala de aula. Foi sugerido aos educandos a fazerem poemas curtos de modo que ficassem mais harmoniosos na disposição das fotografias, porém com um conteúdo relevante para a comunidade deles (Figura 33).

Figura 33 – Atividade 18

Produção Final

Atividade


18

# PRODUÇÃO FINAL

**Objetivos:**

- » Representar por meio de textos, poético e fotográfico, o lugar onde mora;
- » Produzir um poema e uma fotografia.

▶ Enfim, chegou a etapa final do projeto EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES. Foi muito importante ter você fazendo parte deste trabalho. Esperamos que este projeto tenha lhe proporcionado muitas aprendizagens e tenha despertado em você interesse pela disciplina de Língua Portuguesa. Nesta última atividade, você produzirá um poema e uma fotografia que serão expostos para toda a comunidade escolar.



Escrita Poética

1. Organize-se em duplas ou grupos de três alunos (de acordo com a localidade em que moram) e construa um poema. Siga algumas orientações abaixo e escreva o poema na página seguinte:

**A.** Durante o projeto você leu, ouviu e viu textos (escritos, imagéticos, falados e cantados) e em vários momentos discutimos sobre o lugar onde você mora. Pense e reflita sobre esse lugar e escreva um poema, pensando no público-alvo (comunidade escolar);

**B.** Faça um levantamento de coisas (objetos, símbolos, elementos da natureza, marco histórico ou cultural, entre outros) que represente a identidade do lugar e que traga alguma beleza para você ou para a comunidade local;

---

---

---

---

---

---

---

---

---


---

**C.** Depois de fazer o levantamento, escolha um dos itens para escrever;



**D.** Escreva um pequeno poema (na folha de rascunho) lembrando também das dicas dadas durante as aulas de poesia sobre verso, estrofe, ritmo, rima e figuras de linguagem;

**E.** Depois de escrito o poema, mostre a professora e faça, juntamente com ela, a revisão do texto.

**F.** Escreva na folha seguinte o poema pronto e revisado.



© Freepik

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

46

Fonte: Caderno de atividade do projeto Educar pelo Olhar, pág. 46.

Feita a escrita e a revisão dos poemas, no dia acertado a pesquisadora foi até o lugar (bairro e comunidade) de cada grupo para a produção das fotografias. A atividade foi muito prazerosa tanto para os educandos, quanto para a pesquisadora. Os sujeitos se empenharam

bastante para fazer a atividade final. Além das fotografias específicas para essa atividade, os educandos ficaram livres para fotografar o ambiente, produzindo outras imagens:

Foto 6 – Produção Final de fotografias



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Após a sessão de fotos, no colégio os educandos escolheram a imagem mais adequada. A fotografia e o poema foram editados no aplicativo *Draw*<sup>55</sup> e preparados para uma exposição no colégio. O resultado dessa atividade corresponde a seis composições textuais (fotografia e texto) que foram impressas no tamanho 20x30 e receberam uma moldura. As seis composições textuais compõem o corpus desta pesquisa e será analisado posteriormente.

A Produção Final foi extremamente significativa para a pesquisadora, pois permitiu ir até o lugar dos sujeitos e conhecer mais de perto sua realidade, sua família e a cultura local. Esse momento da pesquisa proporcionou maiores relações de confiança e afetividade entre o indivíduo e o coletivo ao estimular autoestima dos educandos. Como consequência dessas relações, a pesquisadora pode constatar o exercício do reconhecimento e do respeito à identidade e ao lugar dos sujeitos. Segundo Garcia (2008, p. 70)<sup>56</sup> “na escola, a cidadania, enquanto aprendizagem e exercício social afetivo, precisa se referir, por exemplo, não

<sup>55</sup> O *Draw* é um aplicativo do *software Libre Office* para editoração eletrônica de imagens e construção de desenhos vetoriais.

<sup>56</sup> GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. Salette Celich (org). *Escola, conflito e violência*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas também a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade e de participação”.

O deslocamento da professora/pesquisadora para as comunidades dos educandos fortaleceu o vínculo entre a família e a escola. Acredita-se que tal resultado configura-se como uma grande contribuição desta pesquisa para o contexto investigado, já que além de desenvolver capacidades e habilidades dos educandos, a escola precisa proporcionar momentos de afetividade e respeito entre todos. A confiança adquirida pelos educandos e pela família a esta pesquisa contribuiu para a efetivação dos resultados positivos constatados ao final da intervenção.

### 5.1.7 Culminância e avaliação da intervenção

A culminância é o momento em que a produção dos educandos encontra seus leitores/apreciadores. Cria-se uma situação para que os textos produzidos circulem socialmente e deixem de serem apenas textos escolares. Na culminância dessa intervenção, os gêneros multimodais produzidos foram socializados com a comunidade escolar. Organizou-se uma mostra coletiva das poesias e das fotografias dos educandos denominada “Olhares da Cidade Doçura”<sup>57</sup>. Foi montado um cartaz para divulgação:

Figura 34 - Cartaz de divulgação da Mostra coletiva Olhares da Cidade Doçura



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>57</sup> Cidade Doçura trata-se de uma expressão local usada para se referir à cidade de Ichu-Ba.



A montagem da exposição foi feita de forma simples pela professora e pelos educandos atentando-se para a disposição adequada das fotografias e das poesias para facilitar a apreciação dos visitantes. A Mostra coletiva ocorreu no dia 25 de julho no auditório do colégio. Foi um espaço utilizado para que os textos produzidos encontrassem outros interlocutores. Os materiais expostos foram vistos por pais, alunos, funcionários, direção, professores do colégio, além de outras pessoas do município, como alunos e professores de outros colégios<sup>58</sup>. Os materiais produzidos foram bem aceitos pelos visitantes da mostra.

Foto 7 – Fotografia da Mostra coletiva Olhares da Cidade Doçura



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O encerramento do projeto aconteceu na sala de aula juntamente com os educandos, os pais, a diretora e a coordenadora do colégio. A intervenção foi avaliada oralmente pelos presentes que relataram sobre a importância da aplicação do projeto na aprendizagem dos educandos e a oportunidade de valorizar o município por meio das atividades desenvolvidas pelos sujeitos. O projeto foi avaliado de forma positiva por todos. Logo após, foi servido um lanche para os presentes e entregue a cada educando um porta-retrato com uma fotografia dele, capturada pela professora ao longo do período de aplicação do projeto. A avaliação escrita foi respondida pelos educandos no dia seguinte (Cf. Quadro Síntese da Autoavaliação Final sobre a SD no APÊNDICE I).

A seguir os resultados da Produção Final serão analisados de modo mais aprofundado.

---

<sup>58</sup> Foram feitos registros fotográficos que poder ser conferidos no APÊNDICE J.

## 5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES FINAIS: DO PROCESSO DE LEITURA AO DE CRIAÇÃO

Nesta seção, serão analisadas as produções finais dos educandos correspondentes a seis composições textuais (poema e fotografia). O corpus foi extraído da Mostra coletiva de poesias e fotografias “Olhares da Cidade Doçura”. A análise do material será feita com bases semióticas visando examinar os sentidos estabelecidos nas formas de produções dos educandos (verbal, não verbal e a fusão das duas). Serão considerados elementos ideológicos (posicionamento dos sujeitos), socioculturais (o contexto em que foi produzido), e da linguagem (indícios do sentido que o sujeito oferece para o leitor).

Cada uma das seis composições textuais trata-se de uma obra única que precisou de uma organização elaborada em três etapas: a escrita do poema, o registro fotográfico e a junção do poema com a fotografia. Por conta disso, optou-se por analisar as produções em cada etapa no intuito de ter uma análise melhor estruturada.

### 5.2.1 A Poética: o conteúdo e os sentidos do poema

O texto literário deve ser entendido como um produto social, cultural e político permeado de sentido. Conforme Jouve (2012, p.55), “toda forma social é significativa, todo objeto cultural é portador de sentido”. Partindo desse pressuposto, os poemas feitos pelos educandos são considerados como produtos sociais produzidos no contexto escolar, que carregam sentidos ideológicos e culturais de um determinado grupo. A proposta do poema era apresentar o lugar em que vivem os educandos a fim de valorar esse lugar a que eles pertencem.

A escrita dos poemas na Produção Final foi resultado de um processo de desenvolvimento e aprimoramento da leitura dos educandos ao longo da intervenção. Como a maioria deles não teve muitas experiências com poemas, propôs-se a aproximação dos sujeitos da pesquisa com os textos literários por meio da leitura e da interpretação para que, ao final, pudessem produzir poemas coesos.

O resultado dessas produções partiu de um projeto organizado pelos educandos e orientado pela professora em que se preocupou com a temática, os elementos de identidade local, o conteúdo imagético e o público alvo. Cada grupo escolheu um elemento que considerava importante para identificar sua comunidade. Foram produzidos seis poemas curtos (com apenas uma estrofe), que podem ser conferidos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Poemas dos educandos feitos na Produção Final

POEMA A	POEMA B
<p><b>A VISTA</b>  Moramos no Bairro Cortiço  Lugar de muita dificuldade.  Vida precária, povo humilde  E de muita bondade.  Só nós temos o privilégio  De ter a melhor vista da cidade.</p>	<p><b>A ORIGEM DA COMUNIDADE</b>  Foi na fazenda onde tudo começou.  Uma pequena comunidade aqui se criou.  Morro Redondo, lugar de homem trabalhador.  Povo simples, humilde e batalhador.</p>
POEMA C	POEMA D
<p><b>ÁGUA NO SERTÃO</b>  De longe vejo muita água  Uma represa bem bonita.  Para os homens é uma esperança  Para os animais traz muita vida.</p>	<p><b>A IGREJINHA</b>  Na minha terra tem uma igreja  Simples, pequena e branquinha.  Transmite muita paz e tranquilidade.  Quando o povo lá se junta para rezar,  As senhorinhas começam a cantar  E tudo se enche de alegria e verdade.</p>
POEMA E	POEMA F
<p><b>NA CAATINGA</b>  Na caatinga a vida brota no chão.  Tem mandacaru, gravatá, pé de licuri e  cansação.  A falta de água é ruim para a população,  Mas a beleza da caatinga traz felicidade para o  coração.</p>	<p><b>A VIDA NO CAMPO</b>  A vida no campo é muito dura.  Com coragem encaramos a dor.  Trabalhando com muita ternura  Transformamos o sofrimento em carinho e  amor.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As produções textuais revelam a criatividade dos educandos na escolha dos temas e nos vocábulos usados. Nota-se que em alguns poemas adotaram uma postura crítica no que às necessidades coletivas de um povo. Expressões como *Lugar de muita dificuldade/ Vida precária, povo humilde* (no poema **A vista**), *A falta de água é ruim para a população* (no poema **Na caatinga**) e *A vida no campo é muito dura* (no poema **A vida no campo**) apontam para as dificuldades enfrentadas pela população do lugar falado.

Na análise do conteúdo temporal e estrutural dos textos poéticos produzidos têm-se as seguintes informações:

Tabela 5 – Conteúdo temporal e estrutural dos poemas

Poema	Produtores	Data de criação	Numero de versos	Rimas (quanto a posição no verso)
Poema A	EB, KR e JA	11/07/16	06 versos	Rima mista
Poema B	DF, MF e NS	12/07/16	04 versos	Rima emparelhada
Poema C	DC, LO e RA	13/07/16	04 versos	Rima mista
Poema D	AB e EP	13/07/16	06 versos	Rima mista
Poema E	DS, GP e MS	14/07/16	04 versos	Rima mista
Poema F	LA, NC e SM	12/07/16	04 versos	Rima alternada

Fonte: Dados da pesquisa.

Fazendo um paralelo com as produções iniciais em que os educandos demonstraram dificuldade na estruturação dos textos em versos – como a desobediência da linha poética e a ausência de linguagem poética – percebem-se alguns avanços nas produções finais. Nota-se que já possuem certo domínio de especificidades do gênero poema, como a versificação, a rima, a linguagem criativa.

Outra intenção na leitura e interpretação de poemas durante as atividades interventivas era fazer a relação entre o conteúdo poético, contidos nas palavras e expressões, com o conteúdo imagético. Na relação entre texto e imagem Flusser (2011, p.25) argumenta que:

Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é meta-código da imagem (FLUSSER, 2011, p.25).

Foi partindo desse princípio de Vilém Flusser, de que os textos explicam imagens, que na prática em sala de aula os educandos eram motivados a associar o conteúdo poético com imagens para facilitar a compreensão do que se lia. Tal prática refletiu nas produções finais, já que foram permeadas de palavras e expressões que indicam um conteúdo visual, como pode ser conferido na tabela seguinte:

Tabela 6 – Conteúdo imagético dos poemas

Poema	Palavras ou expressões que remetem à construção de imagens
Poema A	Bairro Cortiço, vida precária, povo humilde, vista da cidade
Poema B	Fazenda, pequena comunidade, homem trabalhador, Morro Redondo, povo simples
Poema C	Água, represa, homens, animais
Poema D	Igrejinha, terra, povo, senhorinhas
Poema E	Caatinga, chão, mandacaru, gravatá, pé de licuri, cansação, falta de água, coração
Poema F	Vida no campo, dura, dor, sofrimento, carinho, amor

Fonte: Dados da pesquisa.

Ademais, estabelecidos os conteúdos temporais, estruturais e imagéticos dos poemas, busca-se analisar outros sentidos estabelecidos nas produções escritas. Como a intenção maior da intervenção era o desenvolvimento da leitura dos educandos, sobretudo sobre o seu lugar cidadão, e não apenas a organização estrutural de um texto poético, investiga-se as pistas ideológicas, culturais e sociais nos signos utilizados por eles correlacionando os sentidos do poema com os sentidos da fotografia capturada.

Segundo Jouve (2012), a análise do texto literário é complexa e, por isso, deve-se atentar para a importância de distinguir os vários sentidos que o texto pode adquirir. Jouve (2012) afirma que uma das maneiras para se perceber isso é considerar as seguintes tipologias, dadas por Umberto Eco: “o sentido pretendido pelo autor, o sentido manifesto pelo texto e o sentido captado pelo leitor” (JOUVE, 2012, p. 56). A construção de sentidos de um texto, segundo Jouve (2012), vai ainda além das definições dadas por Humberto Eco, visto que é uma questão complicada e nem sempre se encontram os sentidos precisos que o autor pretendia expor.

Tendo em vista tais considerações, outras investigações dos textos poéticos serão feitas mais adiante. Antes disso, serão explorados os elementos de composição das fotografias, deveras importantes para compreender os textos multimodais produzidos.

### **5.2.2 As imagens fotográficas: níveis visual, contextual e textual**

As fotografias em análise são imagens técnicas que se configuram em produtos sociais e culturais, resultados de um trabalho didático, organizado gradualmente, para aprimorar o exercício do olhar dos educandos. Não se bastam apenas à representação real da realidade, mas carregam mensagens visuais permeadas de discursos implícitos de identificação, divulgação ideológica e socialização de significados. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 3), “as mensagens visuais devem ser consideradas como uma mensagem organizada e estruturada”. Logo, elas podem ser consideradas como representações textuais em determinados contextos, como é o caso das fotografias supracitadas.

Conforme Mauad (2004), para o exercício analítico de uma imagem fotográfica é importante considerar a relação entre o **plano do conteúdo** e o **plano da expressão**. O primeiro plano se refere à relação dos elementos da fotografia com o contexto no qual se insere, remetendo-se ao corte temático e temporal. Já o segundo plano implica a compreensão das opções técnicas e estéticas, as quais, por sua vez, envolvem um aprendizado historicamente determinado.

Na análise das seis fotografias, obtidas na Produção Final, objetivou-se decompor as imagens em unidades culturais. Segundo Eco (1974), as unidades culturais podem ser definidas semioticamente como unidade semântica inserida num sistema. Considerando a premissa de que toda fotografia possui unidades semânticas, “reconhecer a presença dessas unidades culturais (que são, portanto, os significados que o código faz corresponder ao sistema de significantes) significa compreender a linguagem como fenômeno social”<sup>59</sup> (ECO, 1974, p. 16).

A análise do conteúdo das seis fotografias foi organizada em duas tabelas que permitiu compor referências para a descrição das imagens. Primeiro fez-se o levantamento de referências temporais, conforme tabela abaixo:

Tabela 7 – Elementos temporais do conteúdo das fotografias

<b>Fotografias</b>	<b>Produtores (educandos)</b>	<b>Data</b>	<b>Tempo</b>	<b>Local</b>
Foto A	EB, KR e JA	15/07/16	Manhã	Bairro Cortiço (Ichu-Ba)
Foto B	DF, MF e NS	16/07/16	Manhã	Comunidade de Morro Redondo (Ichu-Ba)
Foto C	DC, LO e RA	17/07/16	Manhã	Comunidade de Queimada do Cedro (Ichu-Ba)
Foto D	AB e EP	17/07/16	Manhã	Comunidade de Queimada do Cedro (Ichu-Ba)
Foto E	DS, GP e MS	17/07/16	Manhã	Comunidade de Queimada do Cedro (Ichu-Ba)
Foto F	LA, NC e SM	17/07/16	Tarde	Povoado de Varjota (Ichu-Ba)

Fonte: Dados da pesquisa.

Então, têm-se seis fotografias coloridas produzidas por educandos com idades entre 12 e 17 anos, feitas entre os dias 15 e 17 de julho de 2016, durante o dia (manhã e tarde), em áreas urbana e rurais do município de Ichu-Ba. As fotografias produzidas e escolhidas pelos educandos foram as seguintes:

<sup>59</sup> ECO, U. *As formas do conteúdo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Quadro 2 – Fotografias dos educandos feitas na Produção Final

FOTO A	FOTO B
	
FOTO C	FOTO D
	
FOTO E	FOTO F
	

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao confrontar as fotografias feitas nessa etapa da intervenção com as produzidas na Produção Inicial, verificam-se avanços nas imagens capturadas pelos educandos. Além do melhoramento da técnica dos educando (fotos melhor enquadradas e com elementos bem distribuídos) houve um aperfeiçoamento no olhar.

Sabe-se que o olhar fotográfico tende a se voltar para os elementos preferenciais estabelecendo relações significativas. Então, o exercício prático de leitura de mundo tendo

como referência o lugar social dos educandos foi sendo aprimorado ao longo da intervenção, o que permitiu posicionamentos críticos e criativos dos sujeitos. De fato, “as fotografias abrem ao observador visões de mundo” (FLUSSER, 2011, p.56) e a escola pode, a partir delas, intensificar o letramento visual dos educandos permitindo a construção de significados por meio do olhar.

Outro levantamento feito na observação das fotografias da Produção Final foi o das referências temáticas. Os dados foram sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 8 – Elementos temáticos do conteúdo das fotografias

<b>Fotografias</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetos e pessoas retratadas</b>	<b>Atributos (detalhes que permitem fazer uma primeira leitura)</b>
Foto A	Cidade do interior baiano	Casas, cercados, rede elétrica, torres de comunicação, antenas de TV, árvores (pequeno e médio porte), ervas daninhas, capim, nuvens e céu.	Cidade pequena e simples vista de um lugar alto.
Foto B	Casa no campo	Casa antiga de fazenda, na cor branca com janelas e portas azuis, telhado artesanal degradado, selas, equipamentos para plantação, porteira, pneu, rodas de carro de boi, lixo, árvore (grande porte), arbustos, estrato herbáceo, pedras, madeira e céu.	Casa antiga de uma fazenda.
Foto C	A importância da água para o Sertão	Coqueiro, represa, plantas secas, árvores (médio e grande porte), estrato herbáceo, galhos secos céu, casas, cerca (madeira e arame) e rede elétrica.	Represa natural de água.
Foto D	A força efetiva da religião	Capela, rede elétrica, casas, cerca, antena de tv, árvores (pequeno e médio porte), arbusto, mandacaru, flores, estrato herbáceo e céu.	Capela pequena situada na zona rural.
Foto E	As belezas da caatinga	Afloramento rochoso com retenção de água, vegetação característica da caatinga (bromélias, cactos, cansaço etc.), planta aquática, arbustos, árvores (pequeno e médio porte), pedras soltas, urubu, nuvens, céu e relevo montanhoso.	Elementos da caatinga
Foto F	O trabalho artesanal no campo	Senhora (idosa, simples e humilde), palhas secas de licurizeiro, balde branco, sofá com capa vermelha, uma porta azul, paredes nas cores verde e branca.	Senhora idosa tecendo palha, dentro de uma casa simples e humilde.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos dados apresentados acima se constatou que as fotografias apresentam temas diferenciados. Cada grupo de educandos escolheu ideologicamente um elemento da



identidade local para ser representado na imagem. Tais escolhas foram possíveis por conta das estratégias de leitura, desenvolvidas durante a intervenção. A leitura aprimorada do ambiente onde vivem culminou na produção de imagens carregadas de sentido, com níveis textuais diferenciados, que serão explorados no tópico seguinte.

Quanto aos objetos retratados, constatou-se que alguns se repetiram nas fotografias, já que fazem parte daquela realidade. Os tons de verde dos elementos naturais, por exemplo, que aparecem nas imagens só foi possível por conta do período chuvoso que antecedeu às sessões de fotografias. Já em relação aos atributos, elementos de destaque das imagens, constatou-se uma falha na Foto A, do Grupo 01, já que feita em um plano aberto não possui um foco que determina sua particularidade, o que pode acarretar em uma compreensão mais demorada do leitor analisando apenas a imagem. Tal falha se deu por conta do ambiente não dispor de um local alto, que fosse seguro para que os educandos fizessem a captura da imagem:

Foto 8 – Foto A capturada pelo Grupo 01





Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, o ponto de vista dos fotógrafos ao capturar tal imagem pode transmitir uma sensação de superioridade. O ângulo alto em que o leitor observa a imagem de um ponto de vista superior evidencia o poder do participante apresentado (ou a cena apresentada) em relação ao leitor. Tais relações de poder foram observadas com base nos conceitos da GDV quando se analisa uma imagem considerando a função interação.

Após análise do conteúdo, observa-se o **plano da expressão** em que se analisam as opções técnicas e estéticas da imagem fotográfica. No caso desta pesquisa, deve-se levar em conta que não se tratam de imagens feitas por profissionais, já que os produtores das fotografias em análise são fotógrafos amadores, com um pequeno domínio técnico e estético e que produziram sem equipamentos profissionais. Na Produção Final, cada grupo fez um número razoável de fotografias (entre vinte e trinta cenas capturadas) para seleção de apenas uma imagem. As imagens foram capturadas no modo automático e impressas no tamanho 20x30, no formato retangular, enquadradas no eixo horizontal. Concernem em fotografias instantâneas em que se aproveitou a iluminação natural do sol.

No quadro 3 a seguir têm-se duas fotografias capturadas pelo Grupo 02 (composto pelos educandos DF, MF e NS) na comunidade de Morro Redondo, situado no município de Ichu-Ba. A foto G trata-se da primeira imagem feita pelos educandos na Produção Final que não foi escolhida por eles para compor seu trabalho. Já a Foto B corresponde também a uma imagem capturada na Produção Final, mas que foi escolhida pelo grupo.

Quadro 3 – Fotografias dos educandos feitas na comunidade de Morro Redondo

Foto G (capturada e não escolhida)	Foto B (capturada e escolhida)
	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira imagem (Foto G) tem-se a visão de uma casa de fazenda ao longe. Os elementos do lugar não ficaram bem visíveis e as cores não foram aproveitadas. Já na segunda imagem (Foto B) o ângulo escolhido pelos sujeitos favoreceu uma melhor disposição dos elementos e a vivacidade das cores, o que pode facilitar o deciframento da fotografia pelo leitor, de acordo com as intenções daquele que a produziu. Ao observar tais fotografias confirma-se a eficácia da proposta de ensino defendida por esta pesquisa com o trabalho didático feito de modo colaborativo. Acredita-se que o projeto de construção de sentidos, feito

em conjunto pelos educandos e pela professora/pesquisadora com as etapas de planejamento, execução e seleção, pode ser executado novamente e aprimorado na escola.

Na análise do plano do conteúdo e do plano da expressão fez-se o levantamento dos níveis visuais e contextuais, que permite organizar dados e verificar o nível textual que pode haver na construção dos significados da imagem. Tal nível expressa o potencial semântico, que pode ser analisado sob diversas óticas, já que há inúmeras interpretações possíveis a partir de cada leitura adotada.

Os fragmentos visuais, capturados pelos educandos em cada fotografia, serão analisados por meio da GDV. Como as imagens possuem uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais, a GDV permite descrever os significados veiculados textualmente. Também serão consideradas as concepções da multimodalidade, tidas como importantes para entender os textos multimodais. Ressalta-se ainda que, a análise das práticas leitoras dos educandos sobre seu lugar, que ora apresenta-se a partir das fotografias produzidas, constitui-se como uma análise preliminar a partir da qual se podem apontar outras.

Após a descrição estrutural e organizacional dos poemas e das fotografias, feitas separadamente, agora será apresentado e analisado o resultado da junção entre esses dois gêneros multimodais nas seis composições textuais produzidas.

### **5.2.3 As composições textuais multimodais: o poema e a fotografia em um único plano semiótico**

A combinação entre os dois gêneros multimodais poesia e fotografia feitas nesta pesquisa se constituiu em novas configurações textuais que ganharam estruturas e funções específicas para o contexto em que foi exposto. Em conformidade com Kress e van Leeuwen (1996, p. 3), “o visual e o verbal se relacionam e se modificam conjuntamente”. Os autores enfatizam ainda que:

As estruturas visuais produzem significado, assim como as estruturas linguísticas. Entretanto, as interpretações das experiências são diferentes, além de gerarem formas de interação social diferentes. Os significados que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação visual coincidem em parte, isto é, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente quanto verbalmente; e em parte elas divergem – algumas coisas podem ser “ditas” somente visualmente, outras somente verbalmente. Mas, mesmo quando algo pode ser “dito” tanto visualmente quanto verbalmente a

forma como será expressa é diferente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 3).

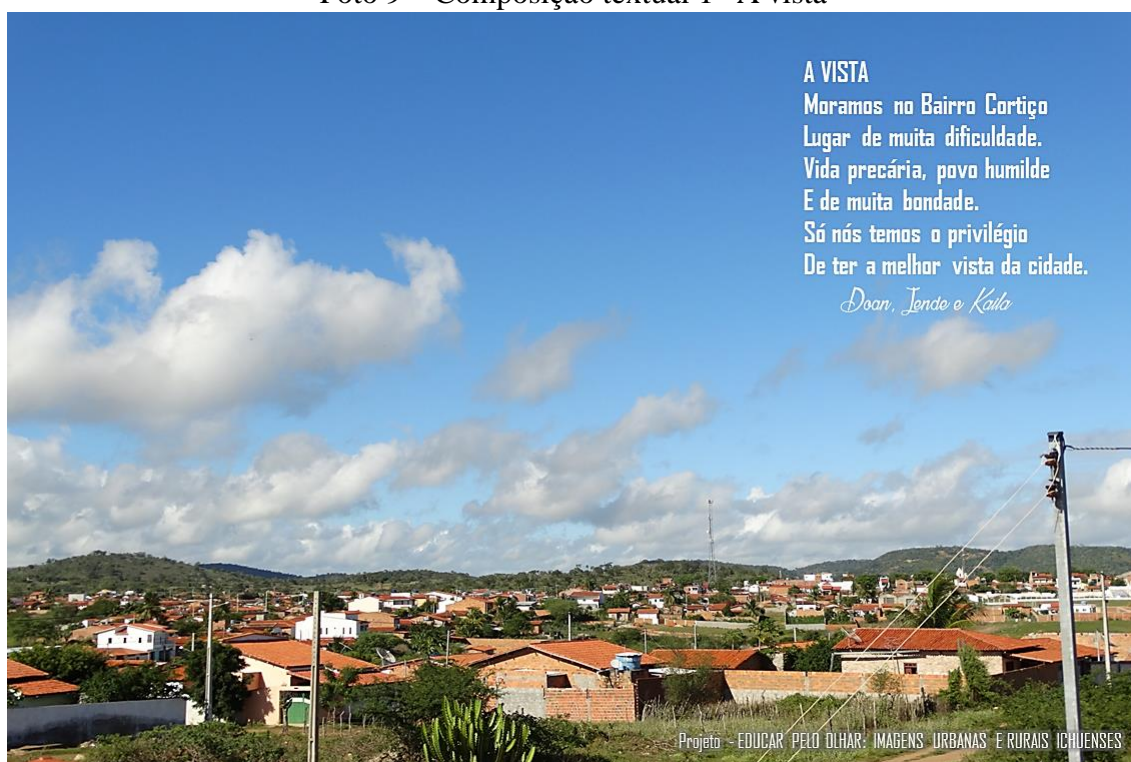
Dessa maneira, entende-se que o visual e o verbal possuem significados próprios, mas ao serem postos em um único plano semiótico se entrelaçam e se completam produzindo sentidos. A fotografia carrega uma carga formal e semântica na disposição dos elementos (cores, brilho, formas, texturas) assim como a poesia possui particularidades, sentidos, extensão e profundidade. Nas composições textuais em análise o visual e o verbal caminham paralelamente para expressarem as ideias e os sentimentos dos educandos.

Nas composições textuais produzidas, observa-se que todas cumpriram relevante função social, pois além de permitirem a assimilação de diferentes conteúdos por meio do processo interativo da leitura, refletiram a identidade de um povo, havendo vinculação com a realidade local. Ressalta-se a importância do emprego dos textos multimodais para estimular a leitura e o protagonismo estudantil por meio da criatividade e da criticidade.

Os elementos multimodais apresentados nas composições textuais serão analisados por meio da GDV a partir da função composicional (ou textual) responsável pela articulação dos elementos para expressar ideias específicas e formar um todo coerente. Nessa função, segundo Kress e van Leeuwen (1996), analisa-se o **valor da informação** (disposição de um elemento que lhe confere valores particulares conforme disposição na página), o **enquadramento** (presença ou ausência de ‘molduras’ que expressam conexão ou não com os elementos do texto), e **saliência** (recursos que atraem a atenção do observador para determinados pontos na imagem).

A primeira composição textual analisada é **A vista**, produzida pelo Grupo 01 (composto pelos educandos EB, KR e JA), com a fotografia feita no Bairro Cortiço, do município de Ichu-Ba. A composição explora os aspectos sociais do lugar e expõe os privilégios de se morar em um bairro periférico:

Foto 9 – Composição textual 1 “A vista”



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar o texto fotográfico em relação ao valor da informação analisou-se a diagramação dos elementos visuais na página. Tem-se uma figura centralizada que foi capturada a partir de um ponto alto, como foi referido no tópico anterior, que lhe confere a ideia de superioridade. A diagramação do texto poético organizado no topo da fotografia expressa o valor ideal já que apresenta uma informação idealizada do pensamento atuante dos sujeitos sobre a imagem. O enquadramento dos elementos visuais foi feito de modo interligado permitindo a inter-relação entre eles. Ou seja, mesmo sabendo que a imagem foi capturada de um bairro periférico, não há algo na fotografia que indique a noção de divisão entre periferia e centro. Quanto à saliência, observa-se que os autores da fotografia deram destaque aos elementos naturais como plantas, nuvem e céu. Nota-se que o posicionamento da câmera, ao colocar o céu como o elemento de maior destaque, favoreceu a predominância da cor azul, que transmite ao leitor uma sensação de paz e tranquilidade no lugar retratado.

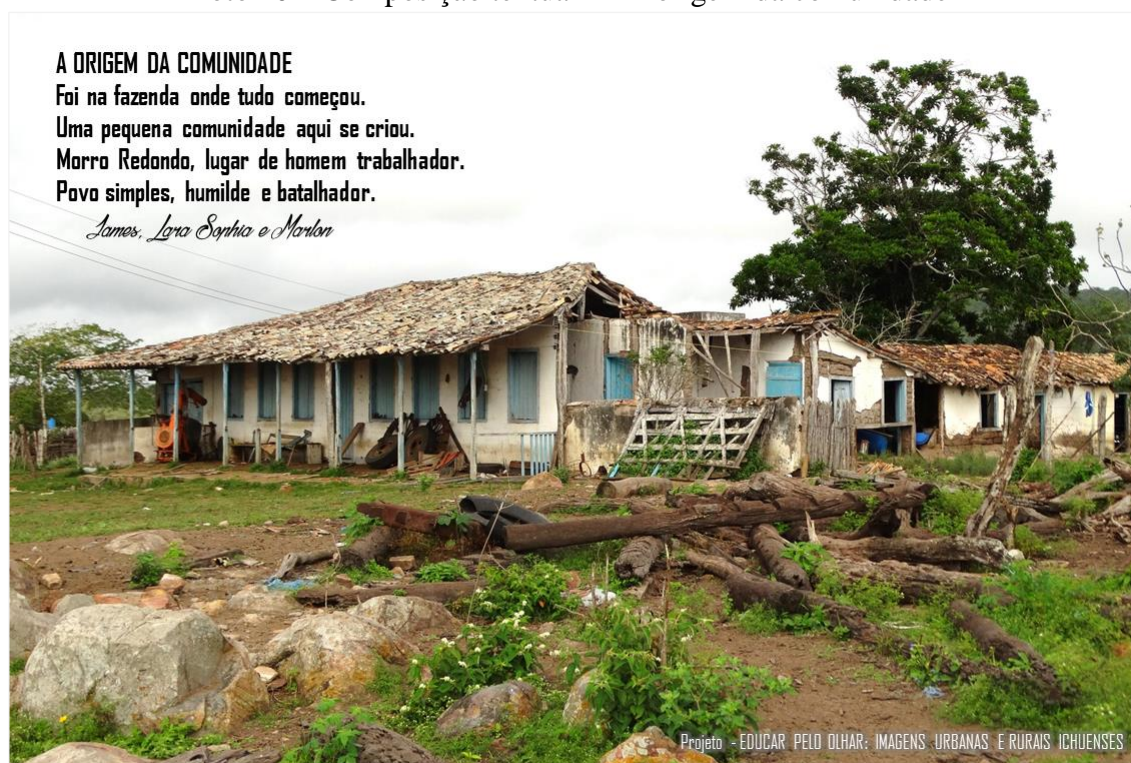
No poema, os autores expressaram traços sociais e culturais informando ao leitor o lugar de onde se falava (*Moramos no Bairro Cortiço*). O modo como viam e/ou como queriam apresentar esse lugar ao leitor também foi exposto nas palavras. Então, na leitura do texto poético tem-se a imagem construída de um lugar precário e sofrido, com um povo generoso e altruísta (*Lugar de muita dificuldade/ Vida precária, povo humilde/ E de muita bondade*). Nota-se que, apesar de viverem em uma área periférica, com dificuldades sociais e

econômicas comuns a essas localidades, ainda assim apresentam aspectos positivos que se sobrepõe a tais mazelas. Ao final do poema, destacam-se as palavras “privilégio e “melhor” que reiteram a ideia de valorização do lócus dos autores (*Só nós temos o privilégio/ De ter a melhor vista da cidade*).

Na análise da composição textual **A vista** conclui-se que a distribuição entre os elementos visuais e verbais estabelecem uma relação de complementaridade, cujos significados são obtidos por meio da observação e análise da imagem/texto. Palavras e imagem carregam significação própria e ao serem postos em um único plano semiótico se correlacionam e proporcionam sentidos para o leitor.

A composição textual 2, **A origem da comunidade**, produzida pelo Grupo 2 (composto pelos educandos DF, MF e NS), com a fotografia capturada na comunidade de Morro Redondo, do município de Ichu-Ba, e tem como foco mostrar ao leitor a gênese da comunidade abordada. Explora os aspectos sociais e históricos do lugar:

Foto 10 – Composição textual 2 “A origem da comunidade”



**A ORIGEM DA COMUNIDADE**  
 Foi na fazenda onde tudo começou.  
 Uma pequena comunidade aqui se criou.  
 Morro Redondo, lugar de homem trabalhador.  
 Povo simples, humilde e batalhador.

*James, Larva Sophia e Marlon*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa composição tem-se a presença de aspectos sociais e históricos do lugar do qual os autores se referem. As reminiscências dos sujeitos e o sentimento de pertencimento daquele lugar e de uma história estão presentes nos versos do poema. Os autores contam nos versos de onde surgiu a comunidade (*Foi na fazenda onde tudo começou/ Uma pequena*

*comunidade aqui se criou*) e apresentam alguns aspectos positivos do lugar e do seu povo (*Morro Redondo, lugar de homem trabalhador/ Povo simples, humilde e batalhador*). A análise do poema em questão permite dizer que há nele um processo de construção da identidade dos sujeitos, já que a ideia de identidade está intensamente ligada à relação do indivíduo com o seu lugar social. Tal fato coaduna-se com o que afirma Hall (2006, p. 11): “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”.

Os aspectos textuais da fotografia são analisados considerando a sua composição. Tem-se uma casa antiga de fazenda capturada na posição de lado. O ângulo escolhido pelos autores da fotografia explorou os elementos da natureza, que ganharam destaque dando um aspecto de mais beleza à paisagem. Os autores aproveitaram as cores mais fortes da paisagem, como o verde, marrom e azul em contraste com as cores mais claras (cinza e branco) que aparecem na casa e no céu nublado. Nesse contexto, tem-se uma paisagem rural, aparentemente simples que reflete a identidade de um povo. Desse modo, compreende-se que poema e fotografia se complementam ao serem postos juntos.

A terceira composição textual é **Água no sertão**, feita pelo Grupo 03 (composto pelos educandos DC, LO e RA), com a fotografia produzida na comunidade de Queimada do Cedro, do mesmo município. A composição enfatiza a importância da água para a vida no campo:

Foto 11 – Composição textual 3 “Água no sertão”



Fonte: Dados da pesquisa.

A fotografia da composição textual 3 têm as informações visuais bem arranjadas na área da página. A disposição dos elementos naturais terra, água e céu foram importantes para se entender o cenário apresentado. O ângulo escolhido pelos autores da fotografia apresentando parte da represa mostra o contraste entre a seca (notada pelos galhos secos) e o período chuvoso (notado no estrato herbáceo) confirma a importância da água para a renovação da vida nas áreas rurais. O coqueiro em destaque, enquadrado do lado esquerdo da imagem, sobrepõe-se ao azul claro do céu dando mais beleza a imagem. Tais informações ganham mais eficácia ao serem complementadas com o texto poético.

No poema há um participante que fala diretamente com o leitor (*De longe eu vejo muita água*). Quem fala não é identificado nos versos, ou seja, não há traços sociais e nem físicos que levem o leitor a defini-lo apenas na leitura do poema. Inicialmente, o verso descreve de forma breve o lugar falado (*Uma represa bem bonita*). Em seguida, dar-se destaque a um dos elementos naturais mais importantes para o homem sertanejo: a água. Na visão dos autores do poema, percebe-se uma postura reflexiva ao expressar nos versos a consciência da importância da água para a região onde vivem (*Para os homens é uma esperança/Para os animais traz muita vida*). O poema curto revela em poucos versos os anseios de uma comunidade rural brasileira.

A composição textual 4 denominada **A igrejinha** apresenta a valorização da tradição religiosa de uma comunidade rural. Produzida pelo grupo 04 (composto pelas educandas AB e EP), com foto capturada na comunidade de Queimada do Cedro, teve como resultado a imagem a seguir:



Foto 12 – Composição textual 4 “A igreja”



Fonte: Dados da pesquisa.

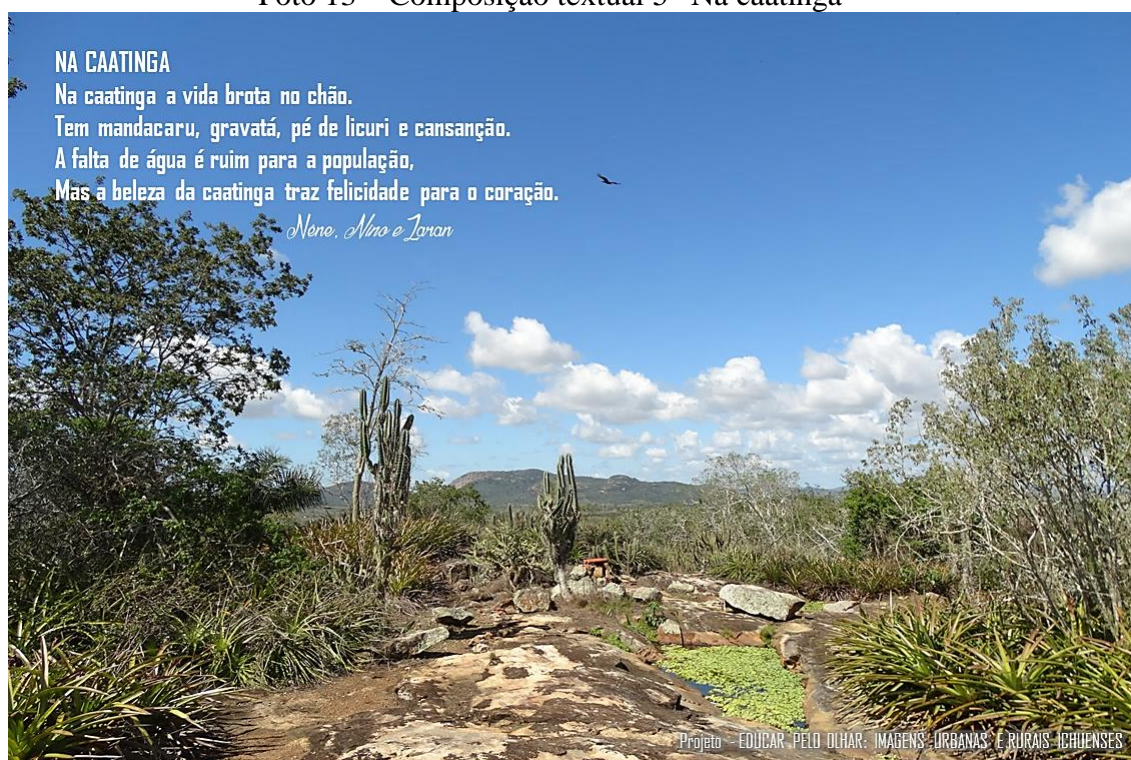
O poema **A igreja** reflete, em seus versos, aspectos culturais de um povo ao valorizar a religião e os costumes locais. A “igreja” corresponde a uma capela (da religião Católica) localizada na comunidade em que moram as autoras do texto. A relação de pertencimento com o local está presente nos versos do poema atrelados à disposição do espaço na fotografia. Tanto no nível das palavras quanto no nível da imagem percebe-se a intenção das autoras de valorizar suas origens (seu espaço). No primeiro caso (no poema) o pronome possessivo “minha” vem representar o afeto ao local, ao povo e seus costumes (*Na minha terra tem uma igreja*). No segundo caso (na imagem), a fotografia da capela apresenta a referência da religiosidade no cotidiano local.

Ao longo do poema é feita a descrição da “igreja” (*Simples, pequena e branquinha*), mostra-se o que ela desperta nas autoras (*Transmite muita paz e tranquilidade*) e expõem-se costumes do povo nesse espaço religioso (*Quando o povo lá se junta para rezar/ As senhorinhas começam a cantar*). O uso dos adjetivos “Simples”, “pequena” e “branquinha” revela um tom de sutileza e ternura pelo lugar falado que é reforçado nos versos seguintes com os substantivos “paz”, “tranquilidade”, “alegria” e “verdade”. Nos versos finais, percebem-se aspectos psicológicos das autoras ao ressaltarem a importância dos costumes religiosos locais para se estabelecer o bem estar do lugar.

A fotografia dessa composição textual corresponde à imagem capturada de uma pequena capela localizada em um ambiente rural. A capela foi disposta do lado direito da página e configura-se como elemento de destaque da imagem. O ângulo escolhido pelas autoras da fotografia permitiu uma iluminação mais forte, predominando na imagem tons claros. A combinação entre as cores mais claras (da capela e do céu) e a luz provocada pelos raios do sol deu a fotografia um aspecto mais sereno, que pode transmitir aos leitores a ideia de paz, tranquilidade e força espiritual. A simplicidade da fotografia e seus possíveis efeitos produzidos nos leitores correspondem com a mensagem configurada no poema. Desse modo, afirma-se que dois gêneros textuais conjugados se complementam.

O autores da composição textual 5 objetivaram mostrar um bioma brasileiro. **Na caatinga** foi produzido pelo Grupo 05 (composto pelos educandos DS, GP e MS), e teve sua fotografia capturada na comunidade de Queimada do Cedro:

Foto 13 – Composição textual 5 “Na caatinga”



Fonte: Dados da pesquisa.

A fotografia explora os aspectos visuais da caatinga. A perspectiva linear<sup>60</sup> escolhida pelos autores direciona inicialmente o olhar do observador para o centro da fotografia, mas prolonga a imagem dando a ideia de continuidade em outro plano. Possivelmente, no primeiro

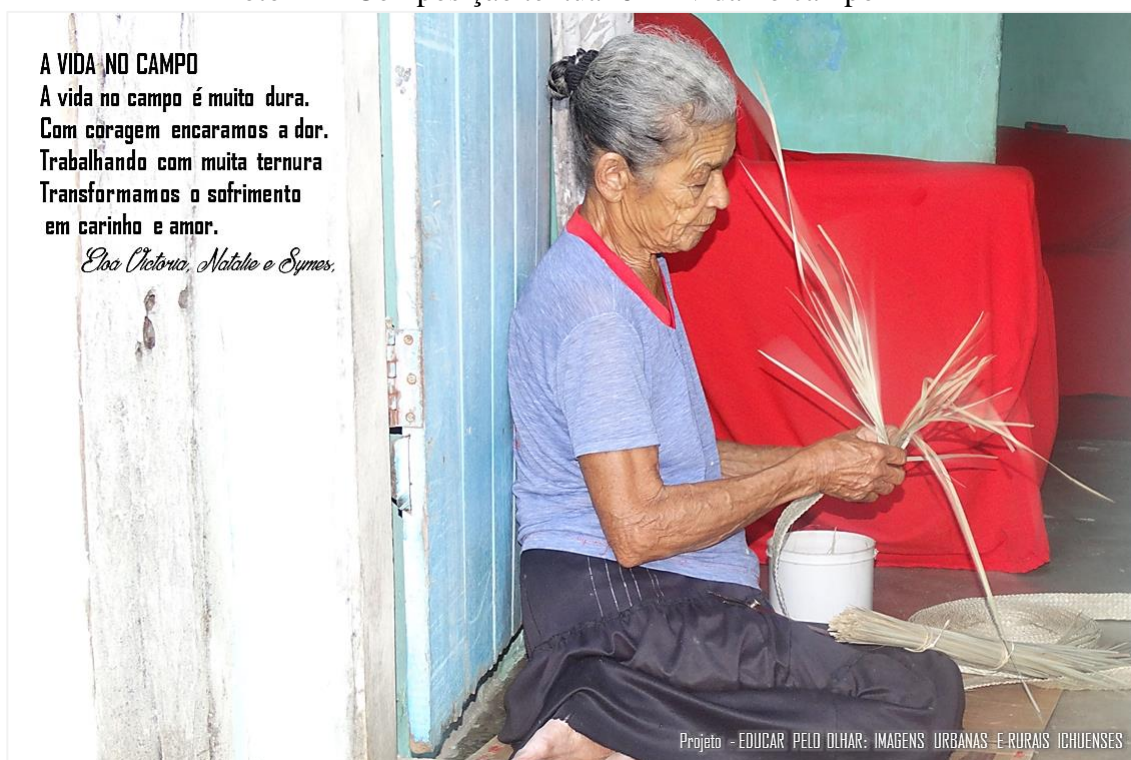
<sup>60</sup> É a ilusão de que os objetos parecem convergir para um ponto de fuga. Esse ponto de convergência pode ser visível ou imaginário.

olhar, o observador verá uma caatinga densa e vasta que, posteriormente se alastra até a cadeia montanhosa no fundo da imagem. Na composição da fotografia aproveitaram-se os elementos naturais do espaço ao mostrar o solo, as plantas, o céu e a ave que aparece voando no céu. Por conta do enquadramento da fotografia, tem-se a ideia de que há muito mais elementos além daqueles perceptíveis pelos olhos.

No poema as palavras vão além do verbal, pois estão carregadas de significados muito próximos do conteúdo da imagem. No primeiro verso os autores trazem um tom poético para o lugar (*Na caatinga a vida brota do chão*). Em seguida eles expõem a vegetação trazendo referências imagéticas para o leitor (*Tem mandacaru, gravatá, pé de licuri e cansaço*). No terceiro verso apontam uma dificuldade enfrentada por pessoas que moram em áreas que tem esse bioma brasileiro (*A falta de água é ruim para a população*) e encerram o poema atestando a construção de uma imagem positiva do lugar (*Mas a beleza da caatinga traz felicidade para o coração*).

A última composição textual analisada é denominada de **A vida no campo**, produzida pelo grupo 6 (composto pelas educandas LA, NC e SM) teve sua fotografia feita no povoado de Varjota. Tem como objetivo mostrar a vida das pessoas que moram no campo de uma comunidade rural ichuense, mais especificamente as condições de trabalho que enfrentam:

Foto 14 – Composição textual 6 “A vida no campo”



Fonte: Dados da pesquisa.

Além da função composicional já adotada para análises anteriores, faz-se necessário utilizar-se da função interacional para análise da composição textual 6, porque há nela um participante humano como elemento de destaque e é preciso conferir as interferências que isto pode trazer nos sentidos do texto.

A função interacional, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), constitui uma relação entre o leitor e a imagem que pode ser estabelecida por meio de quatro processos: **contato, distância social, perspectiva e modalidade**. O **contato** consiste em uma relação imaginária entre o leitor e os participantes representados na imagem. Tem-se o contato de demanda (quando o participante olha diretamente para o leitor/observador) e o contato de oferta (quando não olha diretamente). Por sua vez, a **distância social** diz respeito ao nível e a proximidade entre o leitor e a imagem. É estabelecido com os planos aberto (os participantes representados são mostrados por completo, indicando uma distância social maior), médio (são apresentados do joelho para cima) e fechado (são apresentados em riquezas de detalhes podendo notar expressões do rosto, emoções, revelando uma relação de muita intimidade).

A **perspectiva** corresponde aos ângulos em que os participantes são retratados nas imagens, que podem ser frontal, oblíquo e vertical. O ângulo vertical indica relações de poder<sup>61</sup> entre leitor e imagem. Quanto à **modalidade**, refere-se à realidade que a imagem representa que podem ser: modalidade naturalística (relação da imagem com real), modalidade sensorial (há na imagem algum tipo de efeito que produz algum impacto sensorial), modalidades científica e abstrata (retratam os objetos de modo a estabelecer relações de equivalência).

A análise da fotografia, com base na função interacional, indica que se tem uma imagem configurada no contato de oferta, em plano médio-fechado, com ângulo ocular e o nível estabelecido é de modalidade naturalística. Tais informações permitem entender que os elementos semióticos promovem sentidos de verdade, intimidade e igualdade entre o leitor e a imagem. Percebe-se aparentemente que não há manipulação na imagem. Houve a preservação das cores, das sombras e do movimento repetitivo das mãos ao trançar as palhas. A análise composicional da fotografia permite perceber que ela retrata a vida sofrida das pessoas do campo. O aspecto físico da senhora, os traços do rosto, as rugas nas mãos, as vestimentas, além da estrutura física da casa (paredes, móveis e chão), revelam uma vida de trabalho árduo e de pobreza, todavia a fotografia transmite, ao mesmo tempo, uma imagem terna e afetuosa da senhora.

---

<sup>61</sup> Segundo Kress e van Leeuwen (1996), têm-se os ângulos alto (o poder é do observador), o baixo (poder do participante da imagem), e o plano em nível ocular (relação de poder igualitária).

No poema constata-se a presença da consciência crítica e reflexiva das educandas sobre o ambiente rural e a vida cotidiana do homem do campo (*A vida do campo é muito dura/ Com coragem encaramos a dor*). Sabe-se que além de refletir a realidade, a poesia pode carregar discursos implícitos. Nesta perspectiva, observa-se nos versos do poema **A vida no campo** a afirmação de uma sociedade desigual, em que o homem do campo brasileiro precisa de muito esforço e trabalho para enfrentar inúmeras dificuldades, sejam elas sociais, econômicas e/ou naturais. Apesar de apontar tais problemas, as palavras utilizadas pelas autoras (de cunho simples e corriqueiro) revelam sutileza, dando ao conteúdo uma beleza textual, que muitas vezes só a poesia é capaz de fazer (*Trabalhando com muita ternura/ Transformamos o sofrimento em carinho e amor*).

Os resultados dessa análise apontam que a colocação dos poemas e das fotografias em um mesmo plano provoca uma mescla de significados em uma espécie de complementação. A construção de sentidos é simultânea. Desse modo, conclui-se que o projeto de construção e de organização das composições textuais, produzido pelos educandos, foi bem sucedido na medida em que os textos construídos possuem sentidos coerentes com a realidade e refletem a identidade das periferias urbana e rurais ichuenses.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi apresentar uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II que promovesse aos sujeitos o desenvolvimento da leitura e da interpretação a partir de textos poéticos e fotográficos que possibilitasse a eles o protagonismo de sua aprendizagem. Aplicou-se um método de ensino interativo, com resolução de atividades feitas de modo colaborativo com educandos da 7ª série do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, do município de Ichu-Ba, utilizando, para isso, textos multimodais. Essa pesquisa proporcionou mais uma oportunidade repensar o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa na perspectiva da multimodalidade. Além disso, também possibilitou compreender a aquisição de conhecimento dos educandos ao considerar seu lugar, sua cultura, seu modo de pensar socialmente contribuindo para a elevação de sua autoestima.

Optou-se pelo ensino de leitura e interpretação de textos multimodais por considerar a grande presença da multimodalidade nas novas composições textuais da atualidade e a sua importância para as pesquisas na área de Linguagens. Faz-se, portanto, relevante a aplicação da referida proposta didática para educandos do Ensino Fundamental II com objetivo de estimular práticas de leitura na sala de aula e fora dela.

A hipótese de que **ensinar por imagens estimula e atrai a atenção dos educandos para as aulas de Língua Portuguesa, além de contribuir para a reflexão crítica e social**, foi confirmada na medida em que se aplicava a Sequência Didática. Os sujeitos progrediam no ato da leitura e interpretação quando estimulados com textos apresentados com mais de uma modalidade (letras, sons, imagens) e quando estimulados a pensar por imagens. Nessa perspectiva, afirma-se que a escola precisa atentar-se para as novas demandas textuais exigidas pela sociedade. Como lida com a formação cidadã dos indivíduos, a escola precisa prepará-los para saber usar as diversas linguagens nas diferentes situações comunicativas atuais e para os sujeitos poderem analisar com mais competência os textos, considerando os elementos semióticos.

Em resposta a questão principal desta dissertação (**De que maneira os textos multimodais podem incentivar o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e fazer com que os educandos sejam protagonistas de sua aprendizagem?**), pode-se afirmar que, considerando a análise de dados, a maneira em que foi aplicada a Sequência Didática despertou interesse nos sujeitos, que reagiram com a participação ativa nas atividades propostas. Os educandos tiveram uma nova percepção de texto (antes fundamentado apenas na linguagem verbal) e passaram a considerar outras formas textuais, como as imagéticas. A

concepção de leitura foi redefinida, pois passaram a observar e analisar melhor as diversas formas de linguagens. Com esse novo olhar, os educandos conseguiram atribuir sentido aos textos, lendo e interpretando com mais competência, o que lhes possibilitou produzirem textos poéticos e fotográficos com conteúdos coerentes e concisos.

Na análise dos dados constatou-se que a leitura de textos considerando os elementos multimodais ampliou as possibilidades de significação. Com a progressão das atividades os educandos conseguiram atribuir sentido ao que se lia estabelecendo relações com as informações dos textos e com outros fatores extralinguísticos. No ato de ler poemas, notou-se que os educandos conseguiram fazer a leitura de forma prazerosa e conseguiram perceber a poesia nos textos poéticos aplicados.

Outra mudança notada durante o processo de intervenção foi a percepção dos educandos na leitura de mundo. O estímulo provocado em cada educando para olhar de modo mais cuidadoso para sua comunidade possibilitou uma leitura mais crítica da realidade e favoreceu a elevação de sua autoestima. O trabalho desenvolvido além de promover o protagonismo nos educandos possibilitou a eles aquisição do amor próprio, da autoaceitação e o orgulho em pertencer a sua comunidade. Apesar dos avanços, ressalta-se que o processo de desenvolvimento crítico e reflexivo da leitura não é algo pronto e acabado, já que não se efetiva de forma rápida. O desenvolvimento da competência leitora deve ser construído ao longo dos anos escolares dos educandos e isso requer da escola novas estratégias para o ensino de leitura.

Em relação às fotografias, notou-se que a prática da leitura fotográfica foi sendo desenvolvida e aprimorada gradualmente, já que se tratava de uma prática até então pouco explorada na escola. Na produção das fotografias, presenciou-se uma grande motivação e interação entre os educandos que se empenharam para fazer as atividades de forma prazerosa. Muitos deles se mostraram ótimos observadores e mesmo com poucos recursos e o mínimo de domínio técnico conseguiram produzir boas fotografias. Acredita-se que o ensino de leitura e interpretação de fotografias foi aplicado de forma positiva, pois favoreceu o envolvimento dos educandos com as aulas e desenvolveu o exercício do protagonismo com a mediação da pesquisadora. Os sujeitos tiveram que tomar iniciativas, tomar decisões em grupo, fazer escolhas e realizar as ações propostas em comum acordo entre eles. Na produção e exposição das fotografias percebeu-se que os sujeitos, advindos de áreas periféricas do município, sentiram-se empoderados ao valorizar o espaço em que vivem.

A tecnologia móvel foi utilizada de forma positiva no desenvolvimento das atividades. A inserção dos celulares, *smartphones* e câmeras fotográficas foi um elemento motivador para

os educandos, o que possibilitou aulas mais iterativas. O uso de tais tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, durante as aulas de Língua Portuguesa e nas atividades extraclases, contribuiu para que os educandos pudessem aprimorar a leitura e a produção de textos multimodais dentro e fora da sala de aula.

A leitura e a produção multimodal de textos devem ser planejadas e acompanhadas de propostas pedagógicas que visem aprimorar os letramentos, especialmente o letramento visual dos educandos. A aplicação da Sequência Didática certamente possibilitou a professora/pesquisadora oferecer aulas mais organizadas e democráticas no exercício da interação entre educando/professora e entre educando/educando. O processo aplicado de forma gradual permitiu desenvolver letramentos e aprimorar a leitura e a interpretação dos sujeitos para uma produção mais eficaz de poemas e fotografias. A professora/pesquisadora acredita que o método utilizado – em que se aliou a interação e a colaboração – alcançou resultados proveitosos e por isso pode ser aplicado novamente. Acredita também que o material didático construído e utilizado nessa intervenção pode ser adaptado para outras turmas como um instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem.

Ademais, a professora/pesquisadora espera que as discussões apresentadas nesta dissertação possam servir como contribuições a outros educadores para melhorias nas aulas de Língua Portuguesa e que as atividades propostas na Sequência Didática possam ser utilizadas em outras práticas pedagógicas, adequando-as ao contexto educacional em que forem inseridas. Tais discussões são entendidas como o início de um estudo e necessita que outros trabalhos sejam desenvolvidos, envolvendo a aplicação de textos poéticos e fotográficos nas aulas de leitura. Práticas transformadoras que visem aumentar a qualidade de ensino dos sujeitos no nível Fundamental II, com o aprimoramento da competência leitora e interpretativa, e que entenda o educando como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem apresentam-se como meio fortalecedor para que o professor de Língua Portuguesa melhore o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus educandos.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. *Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política*. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4, 1997, p. 87-102.
- AGUIAR, K. F. de; ROCHA, M. L. da. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises*. Psicologia Ciência e Profissão, [S.l.], 2003, v. 23, n. 4, p. 64-73.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos* - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 9ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BEAUD, S.; WEBER, F. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Decouverte; 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COUTO, M. *E Se Obama Fosse Africano?: e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COSTA, C. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA-HÜBES, T. da C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção In: *16º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. 2012, Campinas. Anais. p. 01- 07.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (org.) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, F. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C., MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros escolares, das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, n. 11, maio/ago, 1999, p. 4-16.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Caderno de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FERRARA, L. D. *Leitura sem palavras*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, M. P. *Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura*. São Paulo: Contexto, 2009.

HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: LIBÂNEO, L. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10. ed. São Paulo Editora Ponte, 2004.

\_\_\_\_\_. *Texto e o leitor: aspectos cognitivos de leitura*, 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*, 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York (USA): Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 1996.

LAING, R. D. Identidade Complementar. In: *O Eu e os Outros: O Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIBÂNEO, L. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade: In DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, A. Digital literacy and the “Digital Society”. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008, p. 151-176.

MAUAD, A.M. Fotografia e história, possibilidade de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-47142005000100005#nt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142005000100005#nt) 15. Acesso em: 27 jul. 2016.

MESSARIS, P.; MORIARTY, S. Visual literacy theory. In K. Smith (Ed.), *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2005.

OLIVEIRA, H. L. L. Educação, Literatura canadense e sabedoria popular africana: breve reflexão sobre a pedagogia essencial ao milênio. In: NENEVÈ, M.; PROENÇA, M. (Org.). *Educação e diversidade: interfaces Brasil-Canadá*. 01 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, v. 1, p. 67-86.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental*. Curitiba: SEED, 2008.

PERRENOUD, P. Utilizar novas tecnologias. In: *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. M. A Semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Série Estudos Linguísticos, v.2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2011.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/– 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRUDENTE, J; TITTONI, J. *A pesquisa intervenção como exercício ético e a metodologia como paraskeuê*. Fractal: Revista de Psicologia, vol. 26, n. 1, p. 17-28, Jan./Abr. 2014.

ROCHA, M.L. *Do Tédio à Cronogênese: uma Abordagem Éticoestético-política da Prática Escolar*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Formação e Prática Docente: Implicações com a Pesquisa Intervenção*. Em I.M. MACIEL (org.), *Psicologia e Educação: Novos Caminhos Para a Formação* Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, pp. 175-191.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In. ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. *m-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson, 2011.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SKLIAR, C. B.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de educação, Rio de Janeiro: n. 25, p. 5-17, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOUZA, W. G. de. *Linguagem e sua construção a partir da hierarquia de leitura das suas estruturas compositivas*. Universidade Paulista, significação, nº33, 2010.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, v.1, n.1, 2002. In: SILVINO, F. F. *Letramento Visual*. Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Minas Gerais, v.7, n. 1, p. 167-170, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:>

KNmEPVE-9dsJ:www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/6092/5268 +&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 jan. 2015.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Aprendizagem colaborativa. Curitiba: SANAR/PR, 2007.

XAVIER, A. C. *Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos*. Anais do 2º Simpósio de Hipertexto, Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. A. C. *Letramento Digital e Ensino*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em 07 set. 2015.

**APÊNDICES**

APÊNDICE A – Sequência Didática com os Gêneros Multimodais Poesia e Fotografia

<b>ETAPA 01 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA<sup>62</sup></b>	
<b>DESCRIÇÃO</b>	
<b>AUTOR</b>	Ilka Myrele Cordeiro Oliveira Carneiro Perazzo
<b>ORIENTADOR</b>	Professor Doutor Humberto Luiz Lima de Oliveira
<b>TÍTULO</b>	<b>A multimodalidade na poesia e na fotografia:</b> imagens das periferias urbana e rural ichuenses como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa
<b>TEMA</b>	A presença da imagem nos gêneros multimodais poesia e fotografia.
<b>RESUMO</b>	Esta Sequência Didática (doravante SD) tem como foco de trabalho o estudo e análise de imagens presentes nos textos multimodais – poesia e fotografia. Será aplicada no Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, no município de Ichu-BA. A unidade escolar apresenta rendimentos escolares insatisfatórios no que se refere à leitura e à escrita. Nesse contexto, optou-se por escolher como sujeitos da pesquisa os alunos da 7ª série do turno vespertino. Esses alunos são oriundos das áreas periféricas urbanas e rurais do município. Percebeu-se que a maioria deles não tem autoestima elevada o que afeta diretamente no processo de aprendizagem. São sujeitos que possivelmente têm uma prática social de leitura limitada, detendo-se basicamente a textos que circulam no meio digital. Além disso, muitos vivem em famílias em que o uso da linguagem é predominantemente oral e com poucos contatos com textos escritos ou impressos. Esta SD, então, visa despertar no aluno interesse pelo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa baseado em imagens. Busca-se desenvolver e aprimorar as potencialidades dos alunos para ler, interpretar e produzir textos multimodais e serem sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. Isso será feito por meio da inter-relação entre os gêneros poesia e fotografia. Também, se objetiva resgatar a autoestima dos alunos no reconhecimento de sua identidade ao buscar desmitificar os estereótipos criados socialmente para os indivíduos moradores de periferias. Considera-se neste trabalho o uso positivo dos dispositivos móveis por promover a mobilidade, multifuncionalidade e a interatividade no processo educacional. Na aplicação desta SD serão

<sup>62</sup> Esta Sequência Didática faz parte do projeto de pesquisa desenvolvido durante o Mestrado.

	<p>promovidos momentos de aprendizagem interativo-colaborativa para que seja desenvolvida a competência leitora, interpretativa e produtora, a criatividade e a criticidade dos educandos, potencializando-os como sujeitos leitores e produtores de sentidos. Abre-se espaço, também, para as relações sociais mais afetivas entre os alunos. Nesse aspecto, vale-se a SD dos conceitos de identidade e alteridade no intuito de promover uma aprendizagem mais significativa para eles. Fundamenta-se essencialmente na Teoria da Semiótica Social e nos conceitos de multimodalidade. Foram elaboradas estratégias didáticas motivacionais, com intuito de solucionar problemas específicos na determinada realidade escolar. Essas estratégias foram sistematizadas nesta SD em cinco etapas. São as seguintes: <i>Etapa 1</i> - Planejamento da SD; <i>Etapa 2</i> - Sondagem; <i>Etapa 3</i> - Apresentação da Situação, Módulo de Reconhecimento dos Gêneros, Produção Inicial, Módulo I, Módulo II, Módulo III e Produção Final; <i>Etapa 4</i> - Culminância; e <i>Etapa 5</i> - Avaliação/Sistematização. A Etapa 1 corresponde a elaboração do projeto de intervenção pedagógica e das ações da SD. A Etapa 2 trata-se de uma pesquisa etnográfica centrada nos aspectos sociais e na interação dos alunos com o objeto da SD. A Etapa 3 é o momento da intervenção propriamente dito. Nessa etapa os alunos poderão conhecer, reconhecer, analisar e produzir os gêneros em estudo para, posteriormente, avaliar os conhecimentos adquiridos e as ações propostas. Na Etapa 4 serão criadas condições para que o texto do aluno encontre os seus interlocutores. E, por fim, a Etapa 5 consiste em avaliar e sistematizar os dados para análise e apresentação posterior no Trabalho de Conclusão de Curso. A SD prevê a publicação em redes sociais (grupo fechado no <i>Facebook</i>) dos poemas e das imagens fotográficas produzidas pelos alunos com temáticas ligadas ao seu lócus despertando o olhar para o ambiente em que convivem. Propõe também a exposição de um produto final que dê visibilidade ao espaço social e cultural desses alunos valorizando a identidade de cada um. Espera-se que os trabalhos realizados pelos alunos venham ser entendidos como início de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.</p>
<b>PÚBLICO</b>	Alunos da 7ª série, do turno vespertino, do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, do município de Ichu/Ba
<b>TEMPO ESTIMADO</b>	Aproximadamente dois meses
<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências e habilidades leitora e interpretativa dos educandos por meio de atividades que permitam a inter-relação entre o texto poético e o texto fotográfico possibilitando-lhes serem protagonistas de sua aprendizagem.</li> </ul> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar estratégias de leitura e interpretação de textos poéticos e fotográficos que visem a uma proficiência em letramentos, compatível ao Ensino Fundamental II e que ofereça os multiletramentos exigidos no mundo globalizado;</li> <li>- Demonstrar a importância da prática da leitura na ampliação dos conhecimentos e visões de mundo;</li> <li>- Desenvolver as potencialidades dos educandos oferecendo condições para o empoderamento enquanto sujeitos produtores</li> </ul>



	<p>e autores de conhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a identidade dos sujeitos para que se reconheçam a si e ao outro e se respeitem mutuamente dando, para isso, visibilidade ao espaço social e cultural desses sujeitos e promovendo discussões sobre a identidade e alteridade que visem também levantar a autoestima deles;</li> <li>- Possibilitar uma melhoria na qualidade escritural de poemas;</li> <li>- Analisar e produzir imagens fotográficas que, por meios próprios e independentes, realizem significados e adquiram características de textos;</li> <li>- Apresentar possibilidades de uso pedagógico dos dispositivos móveis na escola, , tais como celulares e <i>smartphones</i>, e oportunizar, além da sala de aula, outros espaços para o ensino e aprendizado.</li> </ul>
<b>JUSTIFICATIVA</b>	<p>A vivência docente da pesquisadora, enquanto professora de Língua Portuguesa e Artes, tem proporcionado o trabalho, ainda superficial, com a imagem nas atividades de linguagens. Pôde-se perceber o quanto à imagem é desafiadora e instigante para os alunos, mas verificou-se que eles não têm a percepção de que se trata também de texto e que pode utilizá-la em algumas situações comunicacionais da atualidade. É muito relevante e oportuno, então, nas aulas de Língua Portuguesa, utilizar-se do caráter multidisciplinar das imagens presente nos textos multimodais (nesse caso, a poesia e a fotografia) para o ensino na disciplina mencionada. Constatou-se que a maioria dos alunos, sujeitos desta pesquisa, não tem autoestima elevada, o que afeta diretamente no processo de aprendizagem. Este projeto visa relacionar o conteúdo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa com os espaços sociais e culturais desses alunos na tentativa de valorar a identidade cultural local construindo assim um ensino mais significativo para eles. Espera-se que os alunos sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem e que construam identidades fortes o suficiente para terem autonomia e domínio na produção dos materiais propostos. Percebeu-se, também, que os rendimentos escolares desses alunos são insatisfatórios em relação à leitura e à escrita. Com intuito de buscar soluções para tais problemas pretende-se realizar um projeto voltado para o uso de duas linguagens – a verbal e a não verbal, representadas aqui pelos textos poético e fotográfico – integrando-as a ambientes virtuais. Ao observar que esses alunos tem uma prática social de leitura limitada, principalmente a textos que circulam no meio digital. Busca-se desenvolver, nesta SD, uma experiência de leitura e interpretação que aproxime os alunos dos dois gêneros (poesia e fotografia). Objetiva-se aproximar as aulas de Língua Portuguesa aos ambientes hipermidiáticos, comumente vivenciados por eles.</p>
<b>PRODUTO FINAL</b>	<p>Montagem de uma exposição, com a colaboração dos alunos, para apresentar a toda comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos por eles durante a aplicação deste projeto. A exposição resultará da produção de textos poéticos e fotográficos dos ambientes onde vivem os educandos possibilitando dar visibilidade a seu lócus.</p>
<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<p>A respeito da leitura como um processo de interação, fundamenta-se a pesquisa em Freire (1988), Bakhtin (2006), Kleiman</p>

<b>TEÓRICA</b>	(2002; 2004), Orlandi (2000) e documentos oficiais que discorrem a respeito da leitura como um processo de interação, como os PCN. Para tratar das noções de imagem bem como de sua função social e pedagógica serão utilizadas a Teoria da Semiótica Social segundo Kress e van Leeuwen (1996; 2001) e as concepções de multimodalidade de Kress (2003) e Dionísio (2005; 2008; 2013). Os conceitos de letramentos e multiletramentos serão subsidiados por Soares (2001; 2004), Kleiman (1995) Rojo (2009; 2012). Tratar-se de letramento visual com base em Messaris e Moriarty (2005) e Stokes (2002). A importância da inserção e uso reflexivo das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizado será respaldada pelas indicações de Libâneo (2006) e Xavier (2008). Considera-se que para uma aplicação e resultados mais eficazes da SD serão necessários os conceitos de identidade dados por Laing (1986), Hall (2006) e Gomes (2009) e de alteridade trazidos por Skliar e Duschatzky (2011).
<b>REGISTRO DAS ATIVIDADES PARA ANÁLISE</b>	A proposta de intervenção será registrada de duas formas: (1) registro descritivo e pessoal das ações desenvolvidas, da recepção e da participação coletiva e individual dos alunos; (2) registro fotográfico de alguns encontros.
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>BAKHTIN, M. <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i>. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>COSTA-HÜBES, T. da C. <i>O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa</i>. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).</p> <p>DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (org.) <i>Gêneros textuais: Reflexões e Ensino</i>. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.</p> <p>_____. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. <i>Fala e Escrita</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.</p> <p>DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, F. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C., MENDONÇA, M. <i>Múltiplas linguagens para o ensino médio</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.</p> <p>DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.</p> <p>_____. <i>Os gêneros escolares, das práticas de linguagem aos objetos de ensino</i>. Revista Brasileira de Educação, n. 11, maio/ago, 1999, p. 4-16.</p>

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOMES, M. P. *Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura*. São Paulo: Contexto, 2009.
- HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10ª ed. São Paulo Editora Ponte, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Texto e o leitor: aspectos cognitivos de leitura*, 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York (USA): Routledge Taylor & Francis Group, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 1996.
- LAING, R. D. Identidade Complementar. In: *O Eu e os Outros: O Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LIBÂNEO, L. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MESSARIS, P.; MORIARTY, S. Visual literacy theory. In K. Smith (Ed.), *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2005.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SKLIAR, C. B.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de educação, Rio de Janeiro: n. 25, p. 5-17, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, v.1, n.1, 2002. In: SILVINO, F. F. *Letramento Visual*. Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Minas Gerais, v.7, n. 1, p. 167-170, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KNmEPVE-9dsJ:www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/6092/5268+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 jan. 2015.

XAVIER, A. C. *Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos*. Anais do 2º Simpósio de Hipertexto, Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. A. C. *Letramento Digital e Ensino*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em 07 set. 2015.

<b>ETAPA 02 SONDAGEM</b>	
<b>DESCRIÇÃO</b>	- Serão aplicadas duas fichas diagnósticas objetivas e subjetivas: Ficha Diagnóstica do Aluno e Ficha Diagnóstica da Família.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como e se os alunos e suas famílias fazem leituras em suas casas e nos ambientes que frequentam;</li> <li>- Saber como e se os alunos e suas famílias conhecem os gêneros multimodais que serão trabalhados na SD;</li> <li>- Conhecer alguns aspectos sociais dos alunos e suas famílias.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS/RECURSOS/MATERIAIS UTILIZADOS</b>	- Fichas diagnósticas com questões objetivas e subjetivas para que sejam preenchidas pelo aluno e pela sua família ou por seus responsáveis.
<b>MECANISMOS DE REGISTRO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas diagnósticas;</li> <li>- Tabelas e gráficos contendo informações tabuladas de forma objetiva da situação analisada.</li> </ul>
<b>RESULTADOS E AVALIAÇÃO</b>	Constata-se que são alunos com faixa etária entre 12 a 17 anos que moram em áreas urbanas e rurais do município de Ichu-Ba. São alunos com pouca frequência de leitura e com dificuldades para a interpretação de textos. Vivem e famílias com pouca prática de leitura. Seus pais ou responsáveis são pessoas de classe baixa, e que a maioria revela não ter hábitos cotidianos de leitura.
<b>MATERIAL COLETADO/RELATO DESCRITIVO</b>	Os dados coletados foram registrados e analisados no Trabalho de conclusão de curso.

ETAPA 03 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO					
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES	
1	- Desenvolver competências e habilidades de leitura; - Ampliar a competência linguístico-discursiva dos sujeitos envolvidos.	Mostrar em <i>slide</i> uma composição textual com fotografia e poesia e pedir que os alunos analisem e discutam sobre ela.	<b>Aula 1</b>	Notebook e data show	A composição textual foi montada pela professora. Trata-se de uma fotografia de Robson di Almeida e de uma poesia de Marli Savelli.
		Responder as questões propostas	<b>Aula 1</b>	Material impresso	
		Socializar as primeiras impressões sobre a SD.	<b>Aula 1</b>		
2	- Promover algumas reflexões iniciais sobre identidade;  - Perceber a relação entre a letra da música e as imagens apresentadas;  - Reconhecer o contexto multimodal apresentado no vídeo  - Promover reflexões sobre a importância da leitura.	Exibir vídeo com a música “Qual é?” de Marcelo D2.	<b>Aula 2</b>	Notebook e data show.	
		Discutir sobre as representações de identidade construída na música.	<b>Aula 2</b>		Continuar as discussões no grupo do <i>Facebook</i> após a aula.
		Responder as questões objetivas e subjetivas a respeito da música.	<b>Aula 2</b>	Material impresso	
		Pedir que os alunos se organizem em pequenos grupos e assistam ao clipe da música “Passarinhos” de Emicida.	<b>Aula 3</b>	Notebook e data show.	
		Responder as questões propostas.	<b>Aula 3</b>	Questionário impresso.	
		Levantar discussões sobre a importância da leitura na formação cidadã.	<b>Aula 3</b>		

MÓDULO DE RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS (ETAPA 03)					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1 - Reconhecer a poesia e a fotografia como textos.	Expor a diferença entre a linguagem verbal e a não verbal.	- Ampliar a competência leitora e interpretativa;  - Apropriar-se dos gêneros poesia e fotografia.	Aula 4	Notebook e data show.	
	Fazer a leitura e interpretação de textos na linguagem verbal, não verbal e mista.		Aula 4	Material impresso.	
	Ler o poema “Eu sou do tamanho que vejo” de Alberto Caeiro e pedir que respondam a atividade correspondente.		Aula 4	Material impresso.	
	Relacionar o conteúdo do poema com fotografias locais.		Aula 4	Material impresso.	
	Socializar os resultados.		Aula 4		
2 - Buscar mais informações sobre a relação dos dois gêneros.	Pedir para pesquisarem em que ambientes comunicacionais podem encontrar a relação entre a linguagem verbal e a não verbal.	- Ser capaz de identificar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões da leitura: o dever, a necessidade e o prazer de ler.	Extraclasse – tempo decorrido entre a aula 4 e a 5		A atividade será desenvolvida extraclasse para permitir que os alunos pesquisem em ambientes diversos.
	Socializar os resultados da pesquisa e das discussões feitas.		Aula 5		
3 - Identificar algumas características dos dois gêneros poesia e fotografia.	Dividir a turma em grupos e pedir que relacionem em um quadro os elementos composicionais que consideram importantes para entender os dois gêneros.	- Comparar textos, considerando o tema, as características do gênero, a organização das ideias, o suporte e a finalidade.	Aula 5	Material impresso.	O painel será fotografado e enviado posteriormente para o grupo do <i>Facebook</i> para que analisem melhor e comentem sobre a atividade.

		Pedir que os alunos organizem as informações em um painel e que fixe-o na sala em um local de melhor visibilidade para eles.		<b>Aula 5</b>	Papel metro branco, caneta hidrocor, papel cartão colorido, tesoura e cola.	
4	- Perceber as funções sociais da poesia e da fotografia.	Mostrar algumas composições textuais, com fotografia e poesia.	- Vivenciar novas e diversificadas formas de interação comunicacional na contemporaneidade.	<b>Aula 6</b>	Notebook e data show.	O intuito dessa ação é que os alunos percebam a presença desses gêneros nas situações cotidianas.
		Acrescentar no painel as informações colhidas nas discussões e socializar os resultados.		<b>Aula 6</b>	Caneta hidrocor.	O painel será fotografado novamente e enviado para o grupo do <i>Facebook</i> a fim de que os alunos assimilem melhor as informações acrescentadas.



PRODUÇÃO INICIAL (ETAPA 03)					
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as capacidades interpretativas que os alunos já dominam, para elaborar e organizar as atividades de intervenção;</li> <li>- Praticar a observação.</li> </ul>	Escutar o poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, musicado.	<b>Aula 7</b>	<i>Smartphone</i> e caixa de som.	
		Distribuir o poema impresso para a leitura coletiva.	<b>Aula 7</b>	Material impresso.	
		Estimular uma discussão prévia sobre o poema.	<b>Aula 7</b>		
		Distribuir um exercício com questões objetivas e subjetivas sobre o poema e pedir que respondam.	<b>Aula 7</b>	Material impresso.	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a escrita intertextual;</li> <li>- Representar a imagem do outro por meio da fotografia.</li> </ul>	Fazer a dinâmica “Caixinha de surpresa” e discutir questões sobre identidade.		Caixas de MDF e espelhos.	O objetivo é praticar o autoconhecimento. Os sujeitos são convidados a abrir as caixas e descrever as características da pessoa que aparecer dentro da caixa para que os demais tentarem descobrir.
		Solicitar que cada aluno escreva um texto poético representando sua identidade.	<b>Aula 8</b>	Material impresso.	
		Dividir a turma em duplas. Pedir que leiam a poesias feita pelo colega e que, a partir da leitura, façam uma representação fotográfica	<b>Aula 9</b>	Dispositivo móvel	
		Solicitar que os alunos enviem as fotografias para a professora.	<b>Aula 9</b>		

MÓDULO I (ETAPA 03)					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1	Proporcionar uma roda de conversa com os educandos e a professora, na biblioteca do colégio.	- Ampliar a competência leitora e interpretativa;  - Apropriar-se do gênero poesia.	Aula 10		
	Lançar alguns questionamentos para reforçar a discussão, tais como: o que é ler; qual a importância da leitura em suas vidas; os tipos de leitura que costumam fazer; livros e autores preferidos.		Aula 10		
	- Discutir e incentivar a leitura;  - Ler textos poéticos.		Aula 11	Notebook e data show	Disponibilizar, depois da aula, os vídeos no grupo do <i>Facebook</i> .
	Exibir vídeos com depoimentos de jovens leitores do município sobre a importância da leitura na vida deles.		Aula 11	Livros e poemas impressos	
2	Proporcionar um momento para leitura e socialização de poemas diversos.	- Conhecer a poesia, os seus significados, por meio da articulação dos elementos formais e materiais nos diferentes contextos socioculturais e históricos.	Aula 12	Notebook e data show	
	Exibir o vídeo “Os poemas” com o clipe da poesia de Mario Quintana ilustrada e cantada		Aula 12		Disponibilizar o vídeo no grupo do <i>Facebook</i> .
	Pedir que os alunos comentassem sobre o vídeo assistido e verificar a percepção que tiveram.		Aula 12 e 13	Notebook e data show.	
	Explicar e expor informações teóricas sobre o gênero poesia.		Aula 13	Notebook e data show.	
	Explicar a diferença entre poesia e poema.				

		Responder, em dupla, exercício impresso.		<b>Aula 14</b>	Material impresso.	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a diferença entre ler e declamar poemas;</li> <li>- Ler ou declamar textos poéticos.</li> </ul>	Explicar a diferença entre leitura e declamação de poemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliar a competência leitora;</li> <li>- Apropriar-se do gênero poesia.</li> </ul>	<b>Aula 15</b>	Material impresso.	
		Expor alguns vídeos com declamações de poemas diversos.		<b>Aula 15</b>	Notebook e data show.	Disponibilizar, depois da aula, os vídeos no grupo do <i>Facebook</i> .
		Convidar alguns alunos para fazer a leitura ou declamação de poemas e socializar a experiência.		<b>Aula 15</b>	Livros e poemas impressos.	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o valor expressivo das figuras de linguagem em textos poéticos tais como: comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole e eufemismo.</li> </ul>	Explicar as figuras de linguagem com auxílio de imagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar as capacidades linguísticas intelectuais reconhecendo as figuras de linguagem.</li> </ul>	<b>Aula 16</b>	Notebook e data show.	
		Responder, em dupla, exercícios impressos em que identifiquem as figuras de linguagem explicadas.		<b>Aula 17</b>	Material impresso.	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a presença de imagens no texto poético;</li> <li>- Conhecer um poema de um escritor local.</li> </ul>	Ler o poema “Casa abandonada” do poeta Elmo Carneiro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliar a competência leitora e interpretativa;</li> </ul>	<b>Aula18</b>	Material impresso.	
		Ouvir o poema musicado.		<b>Aula 18</b>	Caixa de som e <i>Pen drive</i> .	
		Discutir sobre o poema e responder as questões propostas.		<b>Aula18</b>	Material impresso.	
		Identificar imagens presentes nos versos do poema.		<b>Aula 18</b>	Material impresso.	

6	- Perceber que há na comunidade pessoas que fazem poesia.	Convidar uma pessoa da comunidade para contar sua história como poeta apresentar suas poesias para os alunos.	- Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura local.	<b>Aulas 19</b>		Discutir a experiência depois da aula no grupo do <i>WhatsApp</i> .
		Solicitar aos alunos que façam perguntas ao convidado e que anotem os conhecimentos adquiridos com a experiência.		<b>Aulas 19 e 20</b>		
7	- Desenvolver a escrita poética.	Produzir, em grupo, um poema.	- Apropria-se da expressão escrita de textos poéticos; - Apropria-se da reescrita de textos poéticos.	<b>Aulas 21</b>	Material impresso.	
		Reescrita do texto poético.		<b>Aulas 22</b>	Material impresso.	
		Solicitar dos alunos que escolham um pseudônimo.		<b>Extraclasse</b>		
8	- Avaliar o módulo; - Levantar possíveis falhas nesta etapa.	Responder individualmente uma autoavaliação sobre as competências desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas nesta etapa.	- Ampliar a autonomia discursiva.	<b>Extraclasse</b>	Material impresso.	
		Socializar e discutir os resultados.		<b>Aula 23</b>		

<b>MÓDULO II (ETAPA 03)</b>					
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES ATIVIDADES</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>AULA ESTIMADA</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1	- Compreender o gênero fotografia.	Contextualizar a história da fotografia.	- Compreender as relações entre a fotografia e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo de composição e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção.	<b>Aula 23</b>	Notebook e data show.
		Apresentar alguns meios tecnológicos possíveis para fotografar.		<b>Aula 23</b>	Notebook e data show.
		Mostrar os diversos tipos e funções da fotografia.		<b>Aula 23</b>	Notebook e data show.
		Responder, em dupla, o exercício impresso.		<b>Aula 24</b>	
		Solicitar que pesquisem em casa fotografias antigas da família e socializar os resultados na aula seguinte.		<b>Aula 24</b>	
2	- Observar, analisar e levantar as características da fotografia;  - Identificar o conteúdo temático;  - Analisar uma fotografia a partir da função representacional;  - Perceber o estilo.	Apresentar uma fotografia de Robson di Almeida para observação e análise.	- Conhecer, compreender e analisar esteticamente as fotografias, os seus significados, por meio da articulação dos elementos formais e materiais nos diferentes contextos socioculturais e históricos.	<b>Aula 25</b>	Notebook e data show.
		Responder, em dupla, exercícios impressos de leitura fotográfica.		<b>Aula 25</b>	Material impresso.
3	- Identificar as marcas de	Analisar algumas fotografias.	- Ampliar a competência leitora e	<b>Aula 26</b>	Notebook e data show.

	textualidade na fotografia “expressiva”.  - Analisar a função interacional;	Explicar e discutir as marcas de textualidade.	interpretativa.	<b>Aula 26</b>	Notebook e data show.	
		Pedir aos alunos que se organizem em seis grupos e distribuir uma fotografia para cada grupo analisar e identificar as marcas de textualidade.		<b>Aula 27</b>	Material impresso.	
		Socializar e discutir os resultados.		<b>Aula 27</b>		
4	- Conhecer técnicas básicas de fotografias;  - Produzir fotografias.	Convidar uma fotógrafa da comunidade para explicar algumas técnicas básicas para fotografar e obter o resultado esperado.	- Apropria-se do texto imagético realizando produções fotográficas e utilizando os elementos materiais e formais da linguagem visual, em diferentes possibilidades estéticas e comunicacionais.	<b>Aula 28 e 29</b>	Notebook e data show	
		Convidar os alunos para fotografar em algumas ruas da cidade próximas ao colégio.		<b>Aula 29 e 30</b>	Câmera fotográfica digital, celular e <i>smartphone</i>	Os alunos que não tiverem um dispositivo móvel serão disponibilizados por grupos máquinas digitais para realizarem a atividade.
		Divulgar as fotografias no grupo do <i>Facebook</i> .		<b>Extraclasse</b>		
		Solicitar dos alunos que escolham e nomeei um ou duas fotografias feitas por ele		<b>Extraclasse</b>	Notebook.	
5	- Observar e analisar fotografias a partir das funções composicional, representacional e interacional;	Pedir aos alunos que se organizem em três grupos e distribuir uma fotografia para cada grupo analisar a função multimodal a partir de uma função da fotografia (composicional, representacional ou interacional).	- Conhecer, compreender e analisar esteticamente as fotografias, os seus significados, por meio da articulação	<b>Aula 31</b>	Material impresso.	

		Socializar os resultados.	dos elementos formais e materiais nos diferentes contextos socioculturais e históricos.	<b>Aula 31</b>		
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o módulo;</li> <li>- Levantar possíveis falhas nesta etapa.</li> </ul>	Responder individualmente uma autoavaliação sobre as competências desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas nesta etapa.	- Ampliar a autonomia discursiva.	<b>Extraclasse</b>	Material impresso.	
		Socializar e discutir os resultados.		<b>Aula 32</b>		

MÓDULO III (ETAPA 03)					
OBJETIVOS	AÇÕES ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1	Pedir que os alunos se organizem em grupos (os mesmos que fizeram a produção do Módulo I).	- Compreender as relações entre a fotografia e a leitura da realidade;  - Ampliar a competência leitora e interpretativa.	Aula 32		
	Distribuir as poesias feitas no Módulo I para cada grupo e pedir que identifiquem no texto as imagens que possam ser fotografadas.		Aula 32	Material impresso.	
	Discutir e definir os locais para fotografar.		Aula 32		
	Produzir, em grupos, fotografias a partir da interpretação dos poemas.		Aula 33	Câmera fotográfica digital, celular e <i>smartphone</i>	
2	Fazer a seleção e edição das fotografias.	- Implementar a autonomia e domínio de produção de material.	Extraclasse	Notebook	
	Divulgar as fotografias na página do <i>Facebook</i> criada para o projeto.		Extraclasse	Notebook e data show. Notebook	
3	Responder individualmente uma autoavaliação sobre as competências desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas nesta etapa.	- Ampliar a autonomia discursiva.	Extraclasse	Material impresso.	
	Socializar e discutir os resultados.		Aula 34		



PRODUÇÃO FINAL (ETAPA 03)					
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES	
1	- Produzir texto fotográfico; - Valorizar o espaço social e cultural dos alunos; - Levantar a autoestima do aluno.	Pedir que os alunos se organizem em grupos de acordo com a comunidade em que moram.	<b>Aula 34</b>		
		Pedir aos grupos para fazer um levantamento de elementos que representam a identidade local da comunidade em que moram.	<b>Aula 34</b>	Material impresso.	
		Escolher um dos itens levantados e produzir um poema.	<b>Aula 34</b>	Material impresso.	
		Definir, em grupos, como e onde farão a fotografia.	<b>Extraclasse</b>		
		Fazer uma fotografia para representar a identidade da comunidade local.	<b>Aula 35</b>	Dispositivos móveis.	Aula de campo.
2	- Selecionar e editar as fotografias.	Selecionar a fotografia que mais defina o poema construído.	<b>Extraclasse</b>	Notebook e computadores da escola.	
		Fazer a edição das fotografias.	<b>Extraclasse</b>	Notebook e computadores da escola.	

ETAPA 04 CULMINÂNCIA				
OBJETIVOS	AÇÕES/ATIVIDADES	AULA ESTIMADA	RECURSOS	OBSERVAÇÕES
1 - Elaborar estratégias de trabalho colaborativo.	Discutir como será a montagem da exposição final e o que cada aluno pode fazer para a montagem da exposição	<b>Extraclasse</b>		
	Decidir a data e o local da exposição.	<b>Extraclasse</b>		
2 - Divulgar a exposição.	Produzir material para divulgar a exposição.	<b>Extraclasse</b>	Notebook	
	Divulgar nas outras salas de aula da escola e convidar os demais alunos para comparecerem a exposição.	<b>Extraclasse</b>		
	Divulgar na página do <i>Facebook</i> da escola.	<b>Extraclasse</b>	Notebook	
3 - Montar a exposição.	Fazer a diagramação das poesias e imprimir.	<b>Extraclasse</b>	Notebook	
	Imprimir as fotografias e definir os suportes em que serão expostas.	<b>Extraclasse</b>		
	Organizar e montar todo material para expor.	<b>Extraclasse</b>		
4 - Apresentar os resultados do projeto para a comunidade escolar.	Acolhimento dos visitantes.	<b>Extraclasse</b>		
	Apreciação das produções.	<b>Extraclasse</b>	Notebook e data show.	
	Lanche e encerramento.	<b>Extraclasse</b>		
5 - Avaliar a SD	Autoavaliação oral da SD feita pelos pais e alunos	<b>Extraclasse</b>		
	Responder individualmente uma autoavaliação geral da SD.	<b>Extraclasse</b>	Material impresso.	

<b>ETAPA 05</b> <b>AVALIAÇÃO/SISTEMATIZAÇÃO</b>	
<b>ETAPA</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato das ações desenvolvidas nesta etapa;</li> <li>- Não necessita de avaliação dos alunos.</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas diagnósticas;</li> <li>- Relato com a sistematização dos dados obtidos na sondagem.</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato das ações desenvolvidas nesta etapa, do envolvimento e da participação do aluno;</li> <li>- Fichas autoavaliativas do aluno respondidas individualmente ao final de cada módulo.</li> </ul>
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato das ações desenvolvidas nesta etapa, do envolvimento e da participação do aluno;</li> <li>- Análise descritiva do processo de produção do material dos alunos (organização, estratégias, desenvolvimento da autonomia, etc.).</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise descritiva da Produção Final (participação, envolvimento, qualidade, etc.);</li> <li>- Avaliação geral da SD e do trabalho desenvolvido pela professora/pesquisadora.</li> </ul>

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu (sua) filho (a) (ou menor o qual é responsável) está sendo convidado para participar como voluntário(a) do estudo **A multimodalidade na poesia e na fotografia: imagens das periferias urbana e rural ichuenses como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa**. Com este estudo pretendemos desenvolver a linguagem comunicativa dele(a) por meio da leitura, interpretação e produção textos. Queremos melhorar o ensino de Língua Portuguesa através da valorização do local onde mora e da valorização da identidade dele(a), a partir da aplicação de atividades, utilizando para isso a poesia e a fotografia. O senhor(a) não precisa autorizar a participação dele(a) no estudo se não quiser, é um direito seu e ele(a) não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, as atividades deste estudo serão feitas durante as aulas de Língua Portuguesa. Ele(a) será convidado a resolver atividades, pesquisas, participar de aulas de campo, produzir e editar textos de poesia e de fotografia utilizando também para isto a rede social *Facebook* e no final será feita uma exposição, dos trabalhos realizados por ele(a), para toda a escola. A previsão dessas atividades é de aproximadamente uma unidade letiva. Pedimos seu consentimento para a participação dele(a), bem como para fotografar e publicar as atividades produzidas por ele(a). É possível que ele(a) se sinta constrangido em realizar alguma tarefa ou com o resultado dela. Caso isso aconteça ele será chamado para uma conversa particular. Se o problema persistir orientaremos ao senhor(a) a procurar o CRAS desse município, garantindo assim o apoio e a assistência psicológica de um profissional competente. Caso queira, poderá retirar o seu consentimento e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste estudo, pois sua realização poderá vir melhorar os rendimentos escolares do seu representado em relação à leitura, à interpretação e à escrita de textos. Não haverá nenhum gasto ou pagamento para participar no estudo. Esclarecemos ainda que de acordo com as leis brasileira o participante do estudo tem direito a indenização caso seja prejudicado por ele. Ressaltamos ainda que o senhor(a) tem o direito de exigir que sejam aplicados outros tipos de atividades e a sua decisão será acatada. Ninguém saberá que seu representado está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ele(a) nos der. As informações colhidas ficarão guardadas em arquivos pessoais, sob minha responsabilidade, durante o período de 05 (cinco) anos e logo após serão queimadas. Os resultados do estudo vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos o estudo os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e o senhor(a) também terá acesso a eles. Se tiver dificuldade com leitura pode pedir a alguém de sua confiança para ler esse Termo. Caso haja alguma palavra ou frase que o senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo para explicá-lo(a). O senhor(a) ainda poderá nos procurar no colégio para retirar dúvidas ou ligar para o telefone do colégio (75) 3684 – 2109. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo é possível ligar para o PPPG/UEFS (75) 3161-8028 ou mandar um *e-mail* para [pppg@uefs.br](mailto:pppg@uefs.br).

Ao assinar, \_\_\_\_\_ está autorizando seu(sua) filho(a) (ou menor o qual é responsável) a participar da pesquisa **A multimodalidade na poesia e na fotografia: imagens das periferias urbana e rural ichuenses como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa**. Uma vez que as dúvidas foram tiradas e seu consentimento for dado, uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, será entregue após a assinatura.

Ichu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Ilka Myrele Cordeiro O. Carneiro Perazzo  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

\_\_\_\_\_  
**RESPONSÁVEL PELO MENOR**

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **A multimodalidade na poesia e na fotografia: imagens urbana e rural ichuenses como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa**. Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participe. Com esta pesquisa pretendemos desenvolver sua linguagem comunicativa por meio da leitura, interpretação e produção textos. Queremos melhorar o ensino de Língua Portuguesa a partir da aplicação de atividades, utilizando para isso a poesia e a fotografia. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, as atividades desta pesquisa serão feitas durante as aulas de Língua Portuguesa com a resolução de atividades, pesquisas, aulas de campo, produção e edição de poesias e de fotografias utilizando também para isto a rede social *Facebook* e no final será feita uma exposição, dos trabalhos realizados por você e seus colegas, para toda a escola. É possível que você se sinta constrangido em realizar alguma tarefa ou com o resultado dela, como, por exemplo, exposição de fotografia para outras pessoas. Caso isso aconteça você será chamado para uma conversa particular e terá espaço para se expor em particular podendo desistir da tarefa ou proibir que a pesquisadora publique suas fotografias, por exemplo. Nesse caso, serão aplicados outros tipos de atividades e a sua decisão será acatada. Em caso de necessidade, orientaremos seus responsáveis a procurar o CRAS desse município, garantindo assim o apoio e a assistência psicológica de um profissional competente. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora ira respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização desta pesquisa, pois sua realização poderá vir melhorar seus rendimentos escolares em relação à leitura, à interpretação e à escrita de textos. Não haverá nenhum gasto ou pagamento para participar da pesquisa. Esclarecemos ainda que de acordo com as leis brasileira o participante da pesquisa tem direito a indenização caso seja prejudicado por ela. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. As informações colhidas ficarão guardadas em meus arquivos, sob minha responsabilidade, durante o período de 05 (cinco) anos e logo após serão queimadas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender neste Termo, converse com a pesquisadora responsável pela pesquisa para explicá-lo(a). Você ainda poderá nos procurar no colégio para retirar dúvidas ou ligar para o telefone do colégio (75) 3684 – 2109. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre esta pesquisa é possível ligar para o PPPG/UEFS (75) 3161-8028 ou mandar um *e-mail* para [pppg@uefs.br](mailto:pppg@uefs.br).

Ao assinar, \_\_\_\_\_ está aceitando participar da pesquisa **A multimodalidade na poesia e na fotografia: imagens urbanas e rurais ichuenses como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa**. Uma vez que as dúvidas foram tiradas e já há consentimento dos responsáveis, uma cópia deste Termo de Assentimento será entregue após a assinatura.

Ichu, \_\_\_\_\_ de abril de 2016

---

Ilka Myrele Cordeiro O. Carneiro Perazzo  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

---

ASSINATURA DO MENOR

## APÊNDICE D – Ficha Diagnóstica do Aluno

ALUNO (A) \_\_\_\_\_


**Projeto - EDUCAR PELO OLHAR:  
IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES**


PROFLETRAS

## Ficha Diagnóstica do Aluno

- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- Em que área do município você mora?
  - Zona urbana       Zona rural
- Identifique seu logradouro:
  - Bairro       Rua       Conjunto       Vila
  - Povoado       Fazenda       Outro \_\_\_\_\_
- Quem mora na sua casa além de você?
  - Pai       Mãe       Irmãos       Avó
  - Avô       Tio       Tia       Primos
  - Padrasto       Madrasta       Outros \_\_\_\_\_
- Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)
  - Duas pessoas       Três pessoas       Quatro pessoas
  - Cinco pessoas       Seis pessoas       Mais de seis pessoas
  - Moro sozinho
- Qual o nível de instrução do seu pai/ responsável?
  - Analfabeto       Lê e escreve, mas nunca frequentou escola
  - Ensino Fundamental incompleto       Ensino Fundamental completo
  - Ensino Médio incompleto       Ensino Médio completo
  - Ensino Superior incompleto       Ensino Superior completo
  - Não sabe informar
- Qual o nível de instrução da sua mãe?
  - Analfabeto       Lê e escreve, mas nunca frequentou escola
  - Ensino Fundamental incompleto       Ensino Fundamental completo
  - Ensino Médio incompleto       Ensino Médio completo
  - Ensino Superior incompleto       Ensino Superior completo
  - Não sabe informar
- A profissão do seu pai (ou responsável) é \_\_\_\_\_ e da sua mãe é \_\_\_\_\_.
- Costuma conversar em casa com seus pais ou responsáveis?  Sim       Não  
Quais os assuntos que mais conversam?
  - notícias da TV       fatos cotidianos       postagens em redes sociais
  - problemas na família       novelas       conversas do *WhatsApp*
  - dificuldades financeiras       religião       outros \_\_\_\_\_
- Caso não tenha o hábito de conversar, a que atribui isso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Seus pais costumam ler em casa?
  - Sim, diariamente       Sim, ocasionalmente       Nunca

12. Você utiliza computador?

- Sim, diariamente       Sim, ocasionalmente       Nunca

13. Quais destes dispositivos ou aparelhos móveis você possui?

- Celular       *Smartphone*       Câmera fotográfica digital  
 *Tablet*       Não possui nenhum desses dispositivos

14. Em que lugar você tem acesso à internet? (pode marcar mais de uma opção)

- Não uso internet       Na casa de amigos  
 Em casa       Na escola  
 Na casa de parentes       Outro lugar \_\_\_\_\_

15. Quais os usos mais comuns que você faz da internet?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Comentar e compartilhar fotos, vídeos e informações | <input type="checkbox"/> Não uso internet              |
| <input type="checkbox"/> Pesquisar assuntos escolares                        | <input type="checkbox"/> Ler e escrever <i>e-mails</i> |
| <input type="checkbox"/> Usar programa de conversa por voz e/ou vídeos       | <input type="checkbox"/> Ler e escrever blogs          |
| <input type="checkbox"/> Ler assuntos de entretenimento                      | <input type="checkbox"/> Jogar jogos online            |
| <input type="checkbox"/> Trocar mensagens instantâneas                       | <input type="checkbox"/> Assistir vídeos online        |
| <input type="checkbox"/> Outros _____  | <input type="checkbox"/> Ouvir música                  |

16. Quais os recursos da Internet você mais utiliza?

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Não utiliza          | <input type="checkbox"/> <i>Facebook</i>         | <input type="checkbox"/> <i>WhatsApp</i>          | <input type="checkbox"/> <i>Twitter</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Instagram</i>     | <input type="checkbox"/> <i>Blogs</i>            | <input type="checkbox"/> Vídeos no <i>YouTube</i> | <input type="checkbox"/> <i>E-mail</i>  |
| <input type="checkbox"/> Rádios <i>online</i> | <input type="checkbox"/> Jogos <i>online</i>     | <input type="checkbox"/> Grupos de discussão      | <input type="checkbox"/> <i>Skype</i>   |
| <input type="checkbox"/> G+                   | <input type="checkbox"/> Sites de entretenimento | <input type="checkbox"/> Outros. _____            |   |

17. Nas linhas a seguir, descreva um pouco da sua rotina:

A) O que costuma fazer nas manhãs durante a semana?

\_\_\_\_\_

B) O que costuma fazer nas noites durante a semana?

\_\_\_\_\_

C) Como costumam ser seus finais de semana? O que você faz?

\_\_\_\_\_

18. Quando não está na escola, o que mais gosta de fazer no tempo livre?

\_\_\_\_\_

19. Você gosta de ler livros?  Sim       Não

20. Qual tipo de leitura você prefere? (pode marcar mais de uma opção)

- |                                     |                                       |   |                                    |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> quadrinhos | <input type="checkbox"/> poesias      | <input type="checkbox"/> romances       | <input type="checkbox"/> aventuras |
| <input type="checkbox"/> contos     | <input type="checkbox"/> religiosa    | <input type="checkbox"/> entretenimento | <input type="checkbox"/> futebol   |
| <input type="checkbox"/> revistas   | <input type="checkbox"/> outros _____ |   |                                    |

21. Além de livros escolares, em média, quantos livros você costuma ler por ano?

- Nenhum       De 1 a 2 livros       De 2 a 4 livros       Mais de 4 livros

22. Você costuma ler pelo celular?  Sim       Não

23. Caso leia pelo celular, o que você mais costuma ler?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – Ficha Diagnóstica da Família



**Projeto - EDUCAR PELO OLHAR:  
IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES**



## Ficha Diagnóstica da Família

FAMÍLIA \_\_\_\_\_

1. Qual a sua relação de parentesco com o(a) aluno(a)? \_\_\_\_\_

2. Qual seu nível de instrução?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Analfabeto                    | <input type="checkbox"/> Lê e escreve, mas nunca frequentou escola |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo               |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto       | <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo                     |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto    | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo                  |
| <input type="checkbox"/> Não sabe informar             |  |

3. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_

4. A leitura foi importante em sua vida?  Sim  Não  
Por quê?

\_\_\_\_\_

5. Você costuma ler em casa?  Sim  Não  
Que tipo de leitura você faz?

\_\_\_\_\_

6. Têm livros, revistas e/ou jornais em casa?  Sim  Não  
Quais? \_\_\_\_\_

7. Qual foi a última vez que você leu um texto? O que leu?

\_\_\_\_\_

8. Já leu ou ouviu alguma poesia?  Sim  Não

9. Conhece alguém de Ichu que escreve ou declama poesia? Quem?

\_\_\_\_\_

10. O que costuma fazer nos tempos livres?

\_\_\_\_\_

11. Você costuma conversar com seu/sua filho(a) (ou parente) em casa?  Sim  Não

12. Caso converse com ele/ela, quais os assuntos que vocês mais conversam?

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> notícias da TV           | <input type="checkbox"/> fatos do dia a dia | <input type="checkbox"/> postagens em redes sociais   |
| <input type="checkbox"/> problemas na família     | <input type="checkbox"/> novelas            | <input type="checkbox"/> conversas do <i>WhatsApp</i> |
| <input type="checkbox"/> dificuldades financeiras | <input type="checkbox"/> religião           | <input type="checkbox"/> outros _____                 |



## APÊNDICE F – Quadro Síntese da Autoavaliação do Módulo I

**Levantamento da Autoavaliação do Módulo I**

<b>Questionamentos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>
1. Entendo o que é poesia.	42,10% (8)	0%	57,90% (11)
2. Compreendo a diferença entre poesia e poema	47,37% (9)	15,79 (3)	36,84% (7)
3. Reconheço a importância da leitura poética para entender o significado de um poema.	63,16% (12)	10,53% (2)	26,31% (5)
4. Entendo que é necessário identificar e compreender as figuras de linguagem para entender melhor um poema.	73,68% (14)	5,26% (1)	21,06% (4)
5. Relaciono mentalmente o conteúdo de um poema com uma imagem	52,63% (10)	0%	47,37% (9)
6. Reconheço que a poesia circula nos meios de comunicação virtuais.	63,16% (12)	15,79% (3)	21,06% (4)
7. Consigo produzir melhor um texto poético depois das técnicas e das explicações apresentadas durante as aulas sobre poesia	47,37% (9)	0%	52,63% (10)

Fonte: Dados da pesquisa.

## APÊNDICE G – Quadro Síntese da Autoavaliação do Módulo II

## Levantamento da autoavaliação do Módulo II

Questionamentos	Sim	Não	Mais ou menos
1. Entendo que a fotografia pode ser um texto.	94,73% (18)	0%	5,26% (1)
2. Percebo que, dependendo do contexto, nem toda fotografia serve para se comunicar.	89,48% (17)	0%	10,52% (2)
3. Consigo diferenciar uma fotografia “expressiva” de outro tipo de fotografia.	73,68% (14)	5,26% (1)	21,06% (4)
4. Reconheço que para entender melhor uma fotografia é importante analisar e compreender suas funções composicional, representacional e interacional.	84,21% (16)	0%	15,79% (3)
5. Entendo que para se comunicar melhor por meio da fotografia é preciso conhecer e utilizar de técnicas básicas.	94,73% (18)	0%	5,26% (1)
6. Reconheço que a fotografia pode ser um meio de comunicação nos espaços virtuais.	89,48% (17)	0%	10,52% (2)
7. Consigo produzir melhor uma fotografia depois das técnicas e das explicações apresentadas durante as aulas.	94,73% (18)	0%	5,26% (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

## APÊNDICE H – Quadro Síntese da Autoavaliação do Módulo III

**Levantamento da autoavaliação do Módulo III**

<b>Questionamentos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>
1. Compreendo a importância do olhar para obter uma fotografia que transmita melhor a mensagem desejada.	84,21% (16)	0%	15,79% (3)
2. Percebo que devo selecionar as fotografias para serem divulgadas nos ambientes virtuais.	94,73% (18)	0%	5,26% (1)
3. Consigo relacionar uma poesia a uma imagem fotográfica.	68,42% (13)	0%	31,58% (6)
4. Quando vou editar uma fotografia, consigo perceber o que é importante para me comunicar melhor com as outras pessoas.	63,16% (12)	0%	36,84% (7)

Fonte: Dados da pesquisa.

## APÊNDICE I – Quadro Síntese da Autoavaliação Final sobre a SD

**Autoavaliação Final dos educandos sobre a SD**

<b>Questionamentos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>
1. Gostei de ter participado das atividades do projeto.	100% (19)	0%	0%
2. Acredito que aprendi coisas importantes para o meu desenvolvimento escolar e social.	100% (19)	0%	0%
3. Reconheço a importância da leitura de textos (verbais e não verbais) para ampliar meus conhecimentos e a visão de mundo.	84,21% (16)	0%	15,79% (3)
4. Percebo a importância social da poesia.	84,21% (16)	0%	15,79% (3)
5. Consigo produzir imagens fotográficas que tenham significados e possuam características de texto.	78,94% (15)	0%	21,06% (4)
6. Posso produzir uma poesia e uma fotografia com significados semelhantes possibilitando a junção dos dois.	73,68% (14)	0%	26,32% (6)

Fonte: Dados da pesquisa.

## APÊNDICE J – Registro Fotográfico da Aplicação da SD



Sondagem



Atividade inicial



Roda de conversa com um poeta local – Módulo I



Atividade de produção de fotografia – Módulo II



Atividade de produção de fotografia – Produção Final



Atividade de produção de fotografia – Produção Final



Atividade de produção de fotografia – Produção Final



Atividade de produção de fotografia – Produção Final



Atividade de produção de fotografia – Produção Final



Mostra coletiva “Olhares da Cidade Doçura”



Mostra coletiva “Olhares da Cidade Doçura”



Mostra coletiva “Olhares da Cidade Doçura”





Apreciação dos alunos do colégio



Apreciação dos alunos do colégio



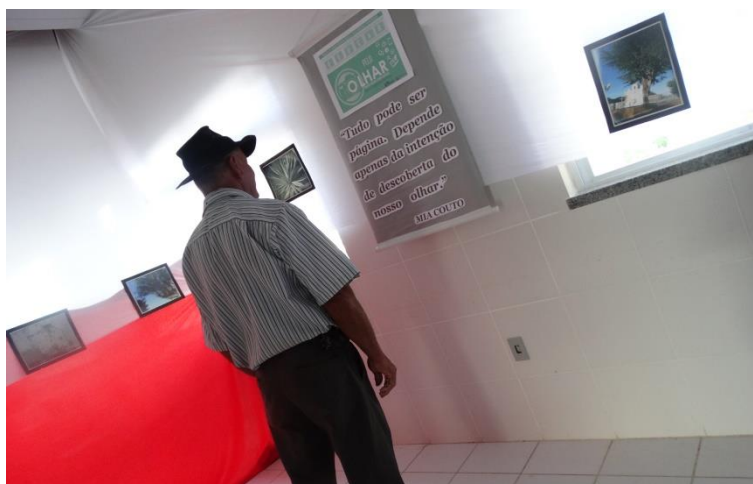
Apreciação de escola visitante



Apreciação de visitantes



Apreciação de visitantes



Apreciação de visitantes

**ANEXOS**

ANEXO A – Termo de Autorização da Direção da Escola



## COLÉGIO ESTADUAL LUIZ JÚLIO CARNEIRO

Av. Adalberto Ferreira Santiago, 245 – Centro – Ichu – BA - 48725-000.

Telefax: (75) 3684-2163 Telefone 3684 - 2109

e-mail [cljcichu@yahoo.com.br](mailto:cljcichu@yahoo.com.br)

### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Eu, Ivonei Carneiro de Almeida, gestora do Colégio Estadual Luiz Júlio Carneiro, em Ichu-Ba, autorizo a professora desta unidade de ensino, **Ilka Myrele Cordeiro Oliveira Carneiro Perazzo**, pesquisadora e aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, a realizar a pesquisa intitulada **A multimodalidade na poesia e na fotografia: imagens da periferia urbana e rural ichuense como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa**, que será desenvolvida com a turma da 7ª série, do turno vespertino, do Ensino Fundamental II, tratando-se de uma pesquisa de intervenção na realidade escolar.

Estou ciente de que a professora referida acima poderá utilizar os espaços do colégio para desenvolver a pesquisa, tais como salas de aula, biblioteca, pátio e auditório, ter acesso aos documentos escolares dos alunos, aplicar questionários e outros instrumentos de coleta de dados. A escola permitirá o uso de aparelhos como o projetor de multimídia e computadores disponíveis para fins educacionais do projeto.

Saliento, ainda, que reconheço a relevância da pesquisa para aprimorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e que a professora prestou todos os esclarecimentos necessários para a compreensão de sua proposta, bem como acerca dos objetivos da pesquisa e sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Assino a presente declaração em 02 vias de igual teor e forma.

Ichu, 23 de novembro de 2015.

  
Ivonei de Almeida Carneiro  
Diretora  
Aut. 02:168/12

## ANEXO B – Poemas produzidos no Módulo I

**GRUPO 1 - Alunas: SM, NC, KR, NS e LA**

## FLOR DO CAMPO

Ah, flor do campo!  
Tu és simples, colorida e bela.  
Tua beleza alegra minha vida.  
Tua leveza acalma meu coração.

Tu és tão bonita e cheia de simplicidade.  
Não és como as outras flores, cheia de vivacidade.  
Estou tão fascinada por ti que passo o meu tempo te observando.  
Até mesmo longe, em meus pensamentos fico te admirando.

Minha flor do campo contigo ficarei.  
E mesmo que você se acabe, nada reste de ti  
De tuas belíssimas pétalas  
Ainda assim me lembrarei.

**GRUPO 2 – Alunos: LO, JA, EB e RA**

## PRECONCEITO É SOFRIMENTO

O preconceito é tão ruim!  
Não queria que fosse assim!  
Só que isso não depende só de mim.  
O que eu mais quero é que chegue ao fim.

Para o mundo melhorar,  
Dormir, acordar e ver  
O meu sonho se realizar  
O preconceito vai ter que acabar.

Ver brancos, negros e pardos a se juntar.  
Todos unidos e iguais a se amar.  
Assim, sei que o Brasil vai melhorar  
Colocando a igualdade em primeiro lugar.

**GRUPO 3 – Alunos: DC, MF, KF e DF****FUTEBOL, LUGAR DE ALEGRIA**

Onde eu moro tem um lugar  
De que gosto muito.  
Esse lugar se chama alegria.  
Não importa se é de noite ou se é de dia.  
Do que estou falando  
É do futebol, lugar de alegria.

O futebol é um esporte,  
Que eu gosto de montão  
Porque eu tenho a felicidade de ser campeão.  
Se eu não jogar fico logo triste,  
Sem alegria no meu coração.  
A maior alegria do futebol é ser campeão.

**GRUPO 4 – Alunas: AB e EP****O AMOR É UMA POESIA**

O amor é uma poesia.  
Transmite muita alegria  
Traz bastante tranquilidade  
Só que já sentiu é quem sabe.

O amor pode ser perfeito  
Por isso, tem que ter respeito.  
Precisa ter perdão  
Para alegrar seu coração.

O amor é felicidade  
Sem intrigas, sem maldade.  
Quem ama tem a certeza  
Que amar é uma nobreza.

**GRUPO 5 – Alunos: CL, MS e DS****FUTEBOL É UM ESPORTE**

O futebol é um esporte  
Bem agressivo e violento.  
Muita gente gosta e participa  
Tem que ser ágil e não pode ser lento.

O futebol é um esporte  
Mais animado do mundo.  
Tem em campo, quadra e campinho  
E o melhor lugar é na linha de fundo.

O futebol tem vários objetivos  
Defender, fazer gol e marcar.  
O mais emocionante para nós  
É uma partida de futebol ganhar.

**GRUPO 6 – Aluno: GP****A CIDADE**

Quando eu nasci,  
Na cidade eu não sabia  
Que nela morava tanta gente.  
Eu andava pelas ruas,  
Via tantas casas  
E a zoadá não me deixava contente.

Algumas vezes eu me perdia.  
Eu andava e andava,  
Mas minha casa eu não encontrava.  
Depois eu fui crescendo.  
Comecei a conhecer mais gente  
E a cidade não mais estranhava.

ANEXO C – Fotografias capturadas no Módulo II







FLOR DE CHOCOLATE  
Foto: SYMES

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



TONS DE OUTONO  
Foto: SYMES

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



RAIOS DE LUZ  
Foto: MARLON

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



ROSADA, ROSEIRA, ROSA  
Foto: DEANNE

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



DAS FOLHAS, UMA LINDA IGREJA  
Foto: NATALIE

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



○ TOM LILAS DO SERTAO  
Foto: NATALIE

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

FLORES DA CIDADE  
Foto: IENDE



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

ESPINHOS E FLORES DE ICHU  
Foto: IENDE



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

TELHADOS  
Foto: JAMES



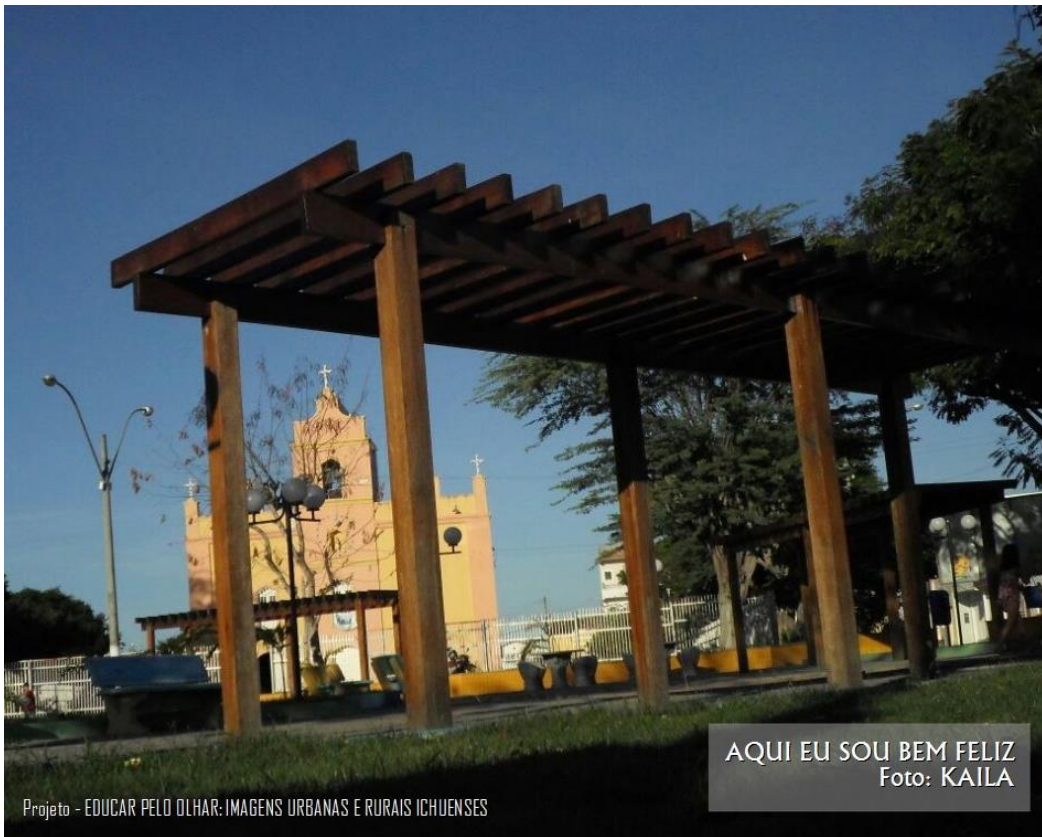
Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

A SOMBRA DO GALO  
Foto: JAMES



ENCANTOS DO CORTIÇO  
Foto: KAILA

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



AQUI EU SOU BEM FELIZ  
Foto: KAILA

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

RODEADO  
Foto: KAILA



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

O BRILHO DA FLOR  
Foto: ELOAH VICTORIA



FLOR SILVESTRE, SIMPLES E BELA  
Foto: LARA SOPHIA

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



NO MATO EXISTE BELEZA  
Foto: LARA SOPHIA

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES





ABANDONADO SOB A LUZ DO SOL  
Foto: ROBINHO

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



MAIS EDUCAÇÃO, POR FAVOR!  
Foto: ROBINHO

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



SIMPLICIDADE QUE ENCANTA  
Foto: ZARAN

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



CAMPINHO, A FELICIDADE DE MENINO  
Foto: ZARAN

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES





Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

A BELEZA DOS ESPINHOS  
Foto: ROBERTO



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

ARVORE DA FELICIDADE  
Foto: NINO



JARDIM AMARELO  
Foto: NENE

Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

## ANEXO D – Composições textuais produzidas no Módulo III

## GRUPO 1

## Flor do campo

Ah, flor do campo!  
 Tu és simples, colorida e bela.  
 Tua beleza alegra minha vida.  
 Tua leveza acalma meu coração.



Tu és tão bonita e cheia de simplicidade.  
 Não és como as outras flores, cheia de vivacidade.  
 Estou tão fascinada por ti que passo o meu tempo te observando.  
 Até mesmo longe, em meus pensamentos fico te admirando.

Minha flor do campo contigo ficarei.  
 E mesmo que você se acabe, nada reste de ti  
 De tuas belíssimas pétalas  
 Ainda assim me lembrarei.

Autores: *Eloá Vitória, Kala, Lara Sophia, Natália e Symes*



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



## GRUPO 2

## Preconceito é sofrimento

O preconceito é tão ruim!  
 Não queria que fosse assim!  
 Só que isso não depende só de mim.  
 O que eu mais quero é que chegue ao fim.

Para o mundo melhorar,  
 Dormir, acordar e ver  
 O meu sonho se realizar  
 O preconceito vai ter que acabar.

Ver brancos, negros e pardos a se juntar.  
 Todos unidos e iguais a se amar.  
 Assim, sei que o Brasil vai melhorar  
 Colocando a igualdade em primeiro lugar.



Autores: *Doan, Jende, Rick e Tom Bombom,*



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



## GRUPO 3

## Futebol, lugar de alegria

Onde eu moro tem um lugar  
De que gosto muito.  
Esse lugar se chama alegria.  
Não importa se é de noite ou se é de dia.  
Do que estou falando  
É do futebol, lugar de alegria.

O futebol é um esporte,  
Que eu gosto de montão  
Porque eu tenho a felicidade de ser campeão.  
Se eu não jogar fico logo triste,  
Sem alegria no meu coração.  
A maior alegria do futebol é ser campeão.



Autores: *James, Marlon, e Roberto*

## GRUPO 4

## O amor é uma poesia

O amor é uma poesia.  
Transmite muita alegria  
Traz bastante tranquilidade  
Só que já sentiu é quem sabe.

O amor pode ser perfeito  
Por isso, tem que ter respeito.  
Precisa ter perdão  
Para alegrar seu coração.

O amor é felicidade  
Sem intrigas, sem maldade.  
Quem ama tem a certeza  
Que amar é uma nobreza.



Autores: *Deanne e Elisa*

## GRUPO 5

## Futebol é um esporte

O futebol é um esporte  
 Bem agressivo e violento.  
 Muita gente gosta e participa  
 Tem que ser ágil e não pode ser lento.

O futebol é o esporte  
 Mais animado do mundo.  
 Tem em campo, quadra e campinho  
 E o melhor lugar é na linha de fundo.

O futebol tem vários objetivos  
 Defender, fazer gol e marcar.  
 O mais emocionante para nós  
 É uma partida de futebol ganhar.



Autores: *Nina, Robinho e Laran*



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES



## GRUPO 6

## A cidade

Quando eu nasci,  
 Na cidade eu não sabia  
 Que nela morava tanta gente.  
 Eu andava pelas ruas.  
 Via tantas casas  
 E a zoada não me deixava contente.

Algumas vezes eu me perdia.  
 Eu andava e andava,  
 Mas minha casa eu não encontrava.  
 Depois eu fui crescendo.  
 Comecei a conhecer mais gente  
 E a cidade não mais estranhava.



Autor: *Nene*



Projeto - EDUCAR PELO OLHAR: IMAGENS URBANAS E RURAIS ICHUENSES

