

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ALINE ALENCAR DE FRANÇA SANTOS

**O TEXTO IMAGÉTICO: O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM LÍNGUA
PORTUGUESA E GEOGRAFIA NO 8º ANO**

**Maringá, PR
2023**

ALINE ALENCAR DE FRANÇA SANTOS

**O TEXTO IMAGÉTICO: O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM LÍNGUA
PORTUGUESA E GEOGRAFIA NO 8º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Annie Rose dos Santos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Maringá

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237t

Santos, Aline Alencar de França

O texto imagético : o trabalho interdisciplinar com língua portuguesa e geografia no 8º ano / Aline Alencar de França Santos. -- Maringá, PR, 2023.
102 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Annie Rose dos Santos.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2023.

1. Prática de leitura. 2. Texto imagético. 3. Interdisciplinaridade (Língua Portuguesa - Geografia). 4. Ensino Fundamental II - Literatura. I. Santos, Annie Rose dos, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

ALINE ALENCAR DE FRANÇA SANTOS

**O TEXTO IMAGÉTICO: O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM LÍNGUA
PORTUGUESA E GEOGRAFIA NO 8º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Annie Rose dos Santos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Prof.^a Dr.^a Eliana Alves Greco
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Prof.^o Dr.^o Evandro de Melo Catelan
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

A todas as mulheres pesquisadoras deste país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e perseverança;

À minha família, pelo apoio constante. Em especial a Alessandro França e Mathias França, pela paciência e compreensão, e à Sabrina França e Fernanda França, por colaborar nos momentos difíceis;

Aos meus colegas de turma, por dividirem comigo desde os momentos mais prazerosos até os mais desafiadores dessa jornada;

Aos professores do Programa e professores convidados, por compartilharem conosco algo de muito valor, o conhecimento;

À minha orientadora, Professora Doutora Annie Rose dos Santos, por me conduzir por esse caminho custoso de forma leve e compreensível, um carinhoso agradecimento;

Aos professores da Banca de Qualificação e Defesa, Professora Doutora Eliana Alves Greco e Professor Doutor Evandro de Melo Catelan, pelas contribuições que proporcionaram o aprimoramento desta pesquisa;

Aos colegas de trabalho, pelo apoio e boas vibrações.

É justo que muito custe o que muito vale.
(Santa Tereza D'Ávila, padroeira dos professores).

SANTOS, Aline Alencar de França. **O texto imagético:** O trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa e Geografia no 8º ano. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Ao reconhecer a prática de leitura como atividade inerente aos diversos sujeitos que compõem a sociedade, reconhece-se também o importante papel da escola na formação de leitores. No contexto escolar, é perceptível a necessidade de se trabalhar a leitura em suas múltiplas modalidades e analisar textos-enunciados multissemióticos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), consta que o Eixo da Leitura compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos multissemióticos e de sua interpretação. Desse modo, a leitura é tomada em um sentido mais amplo, abarcando os textos imagéticos e estáticos, como a fotografia, a pintura, o desenho, entre outros. Nesta pesquisa, elaborou-se um protótipo didático segundo os princípios da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), baseado na prática da leitura e análise de textos-enunciados multissemióticos na perspectiva interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 1992) e na concepção interacional de leitura (LEFFA, 1999; KLEIMAN, 2019) sob o viés da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, destinado a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo geral, com o respaldo da Linguística Aplicada, é contribuir para a construção do sujeito leitor, abrangendo a comunicação e o pensamento crítico dos estudantes enquanto Competências Gerais da BNCC aliadas à interdisciplinaridades do uso das imagens como linguagem, alçando-as a instrumento de interação social, além de cooperar com a prática de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental por meio da elaboração de um protótipo didático voltado à leitura interacionista de imagens de paisagens. Ao considerar a interdisciplinaridade como tema bastante discutido em documentos oficiais como a BNCC, porém pouco praticada nas escolas brasileiras, propõe-se um trabalho que integre a prática de leitura aos conceitos fundamentais da Geografia mediante o texto imagético. A evolução e o acesso às novas tecnologias, a pluralidade cultural, a agilidade dos fluxos de informações permitem ampliar os limites de observação do leitor, possibilitando a este aprimorar sua visão de mundo via leitura de imagens, e no caso desta proposta, imagens de paisagens culturais urbanas. O produto educacional ora desenvolvido é relevante para o processo de ensino e aprendizagem, pois as atividades, vinculadas ao cotidiano dos sujeitos envolvidos, buscam orientar as ações dos estudantes em seu contexto comunicativo histórico e sociocultural. Espera-se que este estudo possa enriquecer o trabalho docente nas disciplinas envolvidas a partir da exploração de textos-enunciados multissemióticos, incentivando a prática da interdisciplinaridade no contexto escolar e proporcionando uma aprendizagem mais expressiva aos estudantes de modo que adquiram os novos letramentos requeridos pela sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Prática de leitura; Texto imagético; Interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Geografia.

SANTOS, Aline Alencar de França. **The imagetic text: interdisciplinary work involving Portuguese language and Geography.** 2023. Final paper (Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages) - State University of Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT

By recognizing the practice of reading as an activity inherent to the various subjects that compose society, we also recognize the important role of the school in the formation of readers. In the school context, there is a perceptible need to work on reading in its multiple modalities and to analyze multisemiotic text-enunciates in the teaching and learning of Portuguese language in basic education. In the National Curricular Common Base (BNCC) it is stated that the Reading Axis includes the language practices resulting from the active interaction of the reader/listener/viewer with multisemiotic written texts and their interpretation (BRASIL, 2018) and reading is taken in a broader sense, encompassing imagetic and static texts, such as photography, painting, drawing, among others. In this research, it was thought the development of a didactic prototype according to the principles of multilearning pedagogy (ROJO, 2012), based on the practice of reading and analysis of multisemiotic text-enunciates in the interactionist perspective of language (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 1992) and in the interactional conception of reading (LEFFA, 1999; KLEIMAN, 2019) under the bias of interdisciplinarity between the disciplines of Portuguese Language and Geography, aimed at an 8th grade class of Elementary II. The main goal, supported by Applied Linguistics, is to contribute to the construction of the reader, encompassing the communication and critical thinking of students as General Competencies of the BNCC allied to the interdisciplinary use of images as language, raising them to an instrument of social interaction, in addition to cooperating with the practice of Primary School Portuguese Language teachers through the development of a didactic prototype focused on the interactionist reading of landscape images. By considering interdisciplinarity as a theme widely discussed in official documents such as the BNCC, but little practiced in Brazilian schools, it is proposed a work that integrates the practice of reading to the fundamental concepts of Geography through the imagetic text. The evolution and access to new technologies, the cultural plurality, and the agility of information flows allow the reader's observation limits to be expanded, enabling him/her to improve his/her world view through the reading of images, and in the case of this proposal, images of urban cultural landscapes. The educational or developed product is relevant to the teaching and learning process, as the activities, linked to the daily lives of those involved, seek to guide the students' actions in their historical and sociocultural communicative context. It is expected that this study may enrich the teaching work in the disciplines involved from the exploration of multi-semiotic text and speech, encouraging the practice of interdisciplinarity in the school context and providing a more expressive learning to the students, so that they acquire the new literacies required by contemporary society.

Keywords: Reading Practice; Imagetic Text; Interdisciplinarity between Portuguese Language and Geography.

LISTA DE ABREVIações

AETE	Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
FAFIPA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba
GNL	Grupo Nova Londres
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMA	Programa Mais Aprendizagem
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Floresta.....	27
Figura 02 – Desmatamento.....	27
Figura 03 – Notícia.....	28
Quadro 01 – Ordenamento das ações.....	59
Quadro 02 – Avenida Paulista.....	63
Quadro 03 – Igreja católica de Cruzeiro do Sul - prédio.....	80
Quadro 04 – Igreja católica de Cruzeiro do Sul – pessoas.....	81
Texto 01 – Serra da Beleza.....	68
Texto 02 – Rio Jamanxim.....	69
Texto 03 – Bairro pobre.....	69
Texto 04 – Engarrafamento.....	70
Texto 05 – Manifestação.....	70
Paisagem 01 – Cruzeiro do Sul 1950.....	84
Paisagem 02 – Cruzeiro do Sul 2022.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. LINGUAGEM E INTERAÇÃO	20
1.1 Gêneros do discurso.....	24
1.2 O texto multissemiótico.....	27
1.3 Os multiletramentos e os textos multissemióticos.....	34
1.4 Ensino de Geografia e ensino de Língua Portuguesa.....	41
1.5 Interdisciplinaridade.....	48
2. METODOLOGIA	52
3. PRODUTO EDUCACIONAL	55
3.1 Apresentação.....	55
3.2 Introdução.....	56
3.3 Produto educacional: Protótipo Didático.....	59
3.4 Encerrando uma ideia, iniciando outras.....	91
4. ANÁLISE DO PROTÓTIPO DIDÁTICO	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, de natureza propositiva, o tema é a prática da leitura e análise de textos multissemióticos na perspectiva interacionista de linguagem e na concepção interacional de leitura. Destina-se a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, a ser aplicada via ferramenta Protótipo Didático como uma proposta de ensino adaptável que, de acordo com Rojo (2012, p. 8), são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos”.

Enfocamos principalmente o Eixo Leitura, o qual, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos multissemióticos e de sua interpretação. A leitura, na BNCC, é tomada em um sentido mais amplo e abarca os textos imagéticos e estáticos como a fotografia, a pintura, o desenho, entre outros.

Ante as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, concentramo-nos na décima competência, a que visa mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87) no tocante às múltiplas linguagens e multiletramentos.

O problema educacional a que nos propomos mediar com a elaboração deste estudo/material é a necessidade de se trabalhar a leitura e analisar textos multissemióticos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, como consta na BNCC. Destacamos que a sociedade atual, marcada pela diversidade cultural e hipermodalidade dos meios digitais, impõe aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de compreender, analisar e interpretar diferentes tipos de materiais, entre os quais as imagens. Conforme Joly (2007), somos consumidores de imagens e, por esse motivo, há necessidade de compreendermos o modo como a imagem comunica. De fato, devemos estar atentos a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea.

Joly (2007, p. 9) aponta que

[...] nós vivemos uma civilização de imagens parece ser a opinião mais comum sobre as características da nossa época [...] todavia, quanto mais esta verificação se confirma mais parece que pesa, como uma ameaça, sobre os nossos destinos. Quanto mais imagens vemos mais nos arriscamos a ser iludidos, agora que estamos apenas na alvorada de uma geração de imagens virtuais, essas novas imagens que nos propõem mundos ilusórios e no entanto perceptíveis, no interior das quais nos podemos movimentar [...]. A utilização das imagens generaliza-se de fato e, quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação.

Nesta pesquisa, propomos um trabalho em coparticipação com a disciplina de Geografia, considerando que a interdisciplinaridade é bastante discutida nos documentos oficiais como a BNCC, além de ser temática de inúmeros estudos, porém pouco praticada nas escolas brasileiras. Sendo assim, a proposição que discutimos neste trabalho necessita da participação dos professores das duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Geografia. Ressaltamos que a leitura é uma prática comum nas escolas, em todas as disciplinas, especialmente na de Língua Portuguesa, mas comumente fica restrita aos textos verbais, limitando o horizonte de percepções do leitor.

A evolução e o acesso às novas tecnologias, a pluralidade cultural e a agilidade dos fluxos de informações permitem ampliar os limites de observação do leitor, possibilitando a este aprimorar sua visão de mundo mediante a leitura de imagens; especificamente no caso desta proposta, imagens de paisagens. A paisagem, enquanto dimensão da percepção, ou tudo o que nossa visão alcança¹, é o instrumento pertinente para esta pesquisa. Um objeto de análise que revela não apenas um lugar estático, mas também experiências, tempos, ideologias e valores, aspectos relevantes passíveis de serem explorados para o aprimoramento da prática leitora.

Na vivência profissional, em nosso métier, com alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, verificamos o costume destes em acreditar que a leitura é uma prática exclusivamente direcionada a textos verbais, apresentando então dificuldades de encontrar significados e sentidos em textos imagéticos e multissemióticos como pinturas, figuras e imagens. Julgam essa prática

¹ Milton Santos, geógrafo e cientista brasileiro, considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil do século XX, conceitua a paisagem como “[...] tudo aquilo que nossa visão alcança. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 61).

como pertinente apenas à disciplina de Língua Portuguesa, restringindo as demais disciplinas aos seus próprios conceitos e conteúdos.

As dificuldades do professor de Língua Portuguesa estão além daquelas verificadas nas práticas discursivas de oralidade, leitura e escrita. A escola é uma instituição plural que envolve sujeitos de diferentes meios, situações, histórias e culturas, que carregam consigo uma bagagem distinta de saberes e vivências reveladoras do acesso mais ou menos profuso aos novos meios de comunicação e interação, e denota a necessidade de se trabalhar de formas múltiplas, de modo que atenda à demanda diversificada. Tal constatação gera o problema de pesquisa a que almejamos contemplar por meio de um protótipo didático, na sequência explicitado.

Ao buscarmos pesquisas que se aproximam dessa problematização, observamos que não há publicações no banco de trabalhos do Profletras relacionadas à interdisciplinaridade, o que caracteriza a originalidade deste estudo junto a esse Programa de Pós-Graduação.

A justificativa para a elaboração desta proposta didático-pedagógica reside em nosso trabalho como docente temporária da disciplina de Geografia pela rede estadual de ensino, que teve início no ano letivo de 2011, logo após a conclusão da licenciatura plena em Geografia pela então Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranaíba (Fafipa), atual Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Enquanto lecionávamos Ciências Humanas, concluíamos a graduação em Letras com Habilitação em Libras pela Faculdade Eficaz; e logo após a conclusão desse curso, passamos a lecionar também a disciplina de Língua Portuguesa e a atuarmos como intérprete de Língua de Sinais em escolas da rede pública nos Ensinos Fundamental e Médio.

Pontuamos que, com o passar o tempo, a efetivação no cargo, a mudança de município em 2015 e novas demandas, surgiu a oportunidade de trabalharmos no Curso de Formação de Docentes com o ensino de Língua Portuguesa e Língua de Sinais para jovens que pretendem atuar na Educação Infantil, além de seguirmos exercendo a função no Ensino Fundamental, ministrando o componente curricular de Geografia no Ensino Médio. Ante as mudanças, percebemos a necessidade de prosseguirmos com a formação de maneira a aprimorarmos o trabalho como docente via pesquisa científica. E no Profletras tivemos a oportunidade de produzir conhecimentos que fortalecem a área acadêmica, desenvolvendo trabalhos

pragmáticos referentes à realidade das escolas públicas mediante a elaboração de pesquisas que culminaram com esta produção.

A opção pela temática aqui abordada são os dados alarmantes do QEdu², um portal aberto e gratuito que disponibiliza informações relativas à qualidade do aprendizado nas escolas públicas de todo o país, os quais revelam que somente 43% dos estudantes do Estado do Paraná aprenderam de forma adequada a competência da leitura e da interpretação de textos até o 9º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. E esse dado é ainda menor quando observado em nível nacional: apenas 36% de aprendizado adequado com base nos resultados da Prova Brasil 2019. Esse fato nos levou a estudar, de maneira mais aprofundada, o trabalho interdisciplinar com o Eixo Leitura em sala de aula no Profletras, originando este estudo.

Salientamos que a prática da leitura é alvo de diversas pesquisas no campo educacional, uma vez que o aprendizado dessa competência ainda está muito longe do desejado. Além da necessidade de desenvolver propostas de ensino relevantes para a construção da criticidade e autonomia do leitor, existe ainda a crescente demanda em se atentar aos novos letramentos devido às transformações históricas e sociais, entre as quais a prática de leitura de textos multissemióticos; em nosso caso, as imagens de paisagens representando o tempo e o espaço, que permitem ao leitor a construção de sentidos de forma responsiva. Com este estudo, buscamos também abrir caminho para se pensar no uso de textos digitais como ferramenta de análise e de divulgação, uma vez que textos assim atendem às exigências oriundas do dinamismo da sociedade contemporânea.

Defendemos que o trabalho interdisciplinar não deve ser apenas optativo: trata-se de algo inevitável para a integração de saberes e a construção de uma rede de conhecimentos significativa e compreensível aos estudantes. Sendo assim, estender os conhecimentos da área da linguagem para outras áreas do conhecimento é crucial. Nessa direção, a Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico e sua interação com a sociedade, tem muito a contribuir para a proposta de leitura de imagens de paisagens em pauta, pois analisa como os espaços se transformam e se adaptam às demandas sociais.

² Disponível em: <https://gedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 05 jan, 2022.

No trabalho por nós desenvolvido com as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia em nossa prática docente no Ensino Fundamental, observamos a possibilidade de elaborar atividades integradas em diferentes práticas, sendo a da leitura um grande potencial. Realçamos que o contexto pandêmico dos anos de 2020 e 2021 agravou as dificuldades dos estudantes em múltiplos aspectos, entre os quais o da interpretação e da relação entre textos de diferentes áreas e modalidades.

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença Covid-19. Em março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia³, ou seja, a doença estava disseminada em nível global. O fato de as instituições responsáveis ainda não terem conhecimento de como tratar a doença de modo eficaz, bem como a inexistência de vacinas levaram os países a tomarem medidas de segurança para conter o avanço do vírus.

No Paraná, o governo do Estado determinou a suspensão das aulas de escolas e universidades públicas a partir do dia 20 de março de 2020 por tempo indeterminado. As atividades escolares passaram a ser organizadas de modo online, via aplicativos e plataformas. As dificuldades de acesso a aparelhos tecnológicos e sistemas de rede tornou o ensino bastante desigual, e alguns alunos não tiveram nenhum contato com o professor, recebendo apenas atividades impressas durante meses. O novo modelo de estudo durou até o segundo semestre de 2021, quando os estudantes retornaram de forma escalonada para as aulas presenciais. Tal cenário acentuou os problemas de aprendizagem dos educandos, uma vez que muitos se encontravam distantes dos conteúdos acadêmicos, além das dificuldades socioeconômicas e fragilidades na área da saúde geradas pela pandemia.

O contexto descrito, as dificuldades apontadas em relação ao aprendizado na prática de leitura, bem como o foco nos textos multissemióticos, aliados à interdisciplinaridade, nos conduziram ao desenvolvimento deste estudo.

³ Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 25 jul, 2022.

Nesta pesquisa, nosso objetivo geral é contribuir para a construção do sujeito leitor, abarcando a comunicação e o pensamento crítico dos estudantes enquanto Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular aliadas à interdisciplinaridades do uso das imagens como linguagem, alçando-as a instrumento de interação social.

Como desdobramento, temos os seguintes objetivos específicos: a) contribuir com a prática de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental por meio da elaboração de um protótipo didático voltado para a leitura interacionista de imagens de paisagens. Além de promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes via multiletramento, em um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Geografia; b) analisar os conceitos fundamentais da Geografia, buscando ampliar a percepção de leitura dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em diferentes textos multissemióticos.

Os sujeitos a quem esta pesquisa se destina são alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Este trabalho foi planejado para ser aplicado, entretanto, devido à pandemia do Novo Coronavírus, optou-se desenvolvê-lo de maneira propositiva. Este estudo foi empreendido em uma escola estadual localizada no município de Cruzeiro do Sul, uma pequena cidade no interior do Paraná. A turma escolhida, por ocasião desta pesquisa, era atendida no ensino regular no período da manhã, e em contraturno alguns alunos eram atendidos por programas oferecidos pela escola, como o Programa Mais Aprendizagem (PMA), que visa a retomar conteúdos defasados de estudantes que se enquadram nessa categoria; o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que é o espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas; e as Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE), que oferecem treinamento de voleibol para os estudantes.

Para tanto, assim dividimos esta pesquisa: no capítulo I, Linguagem e Interação, abordamos as diversas formas de comunicação e os diferentes tipos de linguagens, bem como versamos sobre o conceito de gêneros do discurso e de texto multissemiótico, além de discutirmos os multiletramentos e traçarmos um percurso histórico relativo ao ensino de Geografia, de Língua Portuguesa e da Interdisciplinaridade; no capítulo II, Metodologia, sistematizamos os encaminhamentos deste trabalho; no capítulo III, Protótipo Didático, apresentamos o produto educacional elaborado e detalhamos as ações, e no capítulo IV, Análise do

Protótipo Didático, analisamos o material didático pedagógico, debatendo sua viabilidade e relevância.

1. LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Diferentes momentos da história e da sociedade perceberam a língua de modo distinto, bem como o mundo e os sujeitos que nele atuam, demonstrando o caráter ativo da linguagem no meio social em que está inserida. Nesse sentido, a maneira como o professor, em qualquer nível de escolaridade, considera a linguagem e a língua fundamenta a sua prática de ensino e define as bases de seu trabalho na esfera escolar.

A concepção interacionista de linguagem, que, segundo Morato (2004), ampara diferentes áreas da linguística que se apoiam no caráter externalista da linguagem, entre elas a sociolinguística, a pragmática, a psicolinguística, a semântica enunciativa, a análise da conversação, a linguística textual e a análise do discurso, parte da noção de que a linguagem se constitui na exterioridade do sujeito, na interação. Compreender a linguagem como forma de interação é compreendê-la como uma atividade social, coletiva, de natureza histórica e cultural. A linguagem sob esse prisma é o local das relações sociais, em que os falantes atuam como sujeitos e o diálogo é “considerado o caracterizador da linguagem” (PERFEITO, 2010, p. 23).

A concepção interacionista da linguagem desenvolvida no Círculo de Bakhtin concebe a língua em um processo contínuo, realizado através da interação verbal e social entre os interlocutores; os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos e interações entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e saberes. O conhecimento é produzido de maneira intersubjetiva, mediado pelas relações coletivas e assinalado pelas condições sociais, históricas e culturais. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, e assim, tem-se o social interferindo no individual (BAKHTIN E VOLOCHINOV, 1992). Volochinov (1992, p. 219) evidencia o caráter interacionista da linguagem e assevera que

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

O estudioso afirma ainda que o diálogo pode ser compreendido de maneira mais ampla, independentemente do tipo, sem se restringir à comunicação face a

face, o que nos leva a acreditar que a comunicação discursiva pode ser explorada por diferentes meios, inclusive o visual, temática desta pesquisa.

A interação entre indivíduos organizados socialmente ocorre mediante a enunciação. Os dizeres se originam de um sujeito e são designados a outro, propondo uma reação que pode ser uma réplica, uma reflexão, uma discordância, entre outros posicionamentos responsivos determinados pela situação social do falante. A consequência da interação entre os sujeitos da comunicação é a percepção do enunciado, produzido por meio de signos linguísticos, sendo então a interação o principal constituinte de sentido no processo de comunicação.

Bakhtin (2003) acredita no homem como um ser histórico e social, pleno de valores, e concebe a língua como resultado das relações entre os falantes; dessa forma, fatores como o tempo, o espaço e a situação na qual se encontra o grupo social em que está inserido não apenas interferem no modo de dizer desse sujeito, como também o determinam. Por conseguinte, os aspectos da comunicação são definidos pela situação social mais próxima. Ao considerarmos esses fatores, passamos a entender a linguagem em uma perspectiva dialógica.

Na visão dialógica de Bakhtin (2003), a interação entre sujeito e sociedade é mediada pela língua viva, então chamada de discurso, que carrega consigo elementos construtores do enunciado, como o cronotopo, a ideologia e a valoração. De acordo com esse teórico, o discurso funciona condicionado ao tempo e ao espaço em que se insere, ou o cronotopo, além do juízo de valor que o sujeito apresenta e se materializa por meio do enunciado, ou seja, o discurso é sempre tecido por relações dialógicas. As relações dialógicas, por seu turno, são associações semânticas, ideológicas e valorativas que operam através do diálogo com outros discursos, criando, assim, uma rede dialógica. A compreensão do enunciado efetua-se quando respondemos aquilo que foi dito e nos provoca repercussões ideológicas significativas à nossa vivência. A compreensão da enunciação sucede-se na dinâmica dialógica do enunciado, em paralelo com nossos próprios dizeres e os dizeres de outrem.

Ao considerarmos a situação social como determinante do enunciado, evidenciamos sua particularidade, mas cada campo de atuação da língua, seja artístico, cotidiano ou acadêmico, por exemplo, promove tipos relativamente estáveis de comunicação que atendem as condições e ideias sociais nas quais o indivíduo

está inserido e estabelece aquilo que se diz, os enunciados, os quais foram denominados por Bakhtin, gêneros do discurso.

A noção de gênero bakhtiniana abrange uma estrutura que inclui o conteúdo temático, a unidade temática, a forma composicional, o estilo, a entonação expressiva, o autor, o destinatário e aponta necessariamente para uma dimensão extraverbal, visto que integra os modos de produção e circulação, os fatores sociais e históricos bem como os valores constituídos socialmente. Para o autor,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Diante da extensa gama de gêneros discursivos, é necessário frisar que estes não estão sozinhos, mas envolvidos em um conjunto ideológico que são os domínios comunicativos.

Ao analisarmos as concepções de linguagem a seguir apresentadas, de base interacionista e de vertente dialógica, assinalamos que esta pesquisa se ancora na perspectiva interacionista de linguagem por considerarmos os efeitos comunicativos da interação entre texto-enunciado imagético, leitor, mundo, história e cultura. Os objetivos deste estudo se fundamentam no propósito de desenvolver possibilidades de leitura de textos-enunciados multissemióticos de paisagens culturais urbanas a fim de investigar os sentidos do uso das imagens como linguagem, alçando-as a instrumento de interação social.

Realçamos que pesquisadores da área da linguagem ligados ao ensino e aprendizagem, como Rojo e Cordeiro (2004), argumentam que o texto em sala de aula é tido como um objeto de uso, um elemento para a leitura e incentivo para a escrita e não como um objeto de ensino, o que nos leva a reiterar a pertinência deste estudo com base nas teorias que o alicerçam.

A concepção de linguagem como forma de interação entende o texto não mais como uma unidade fechada, acabada em si, mas sim como uma dimensão discursiva, considerando-o em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações.

Entre as diversas habilidades necessárias para o alcance da autonomia intelectual, a competência leitora se destaca como fundamental para a emancipação no processo de aprendizagem ante as diferentes situações sociais que exigirão determinado tipo de posicionamento do aluno. A consciência leitora está ligada à capacidade de interpretar, observar, estabelecer relações, atribuir sentido e alcançar a clareza sobre as informações que aquele conjunto de ideias apresenta ao interlocutor em dado contexto.

Nesse viés, a prática de leitura é entendida como resultado da interação entre a tríade leitor-texto-autor, responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. O significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles, considerando os elementos extralinguísticos envolvidos no processo de interação e o diálogo entre os participantes do discurso. Nessa perspectiva, a leitura não é apenas uma mera decodificação, pois ela gera uma atitude responsiva no interlocutor, que pode ser reflexiva, questionadora ou silenciosa. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições socioculturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, “porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73).

A interação entre leitor e o texto, os conhecimentos e as experiências envolvidas, bem como o conhecimento linguístico, possibilitam que um elemento se transforme em função do outro. De acordo com Leffa (1999), quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e essa mudança, por seu turno, provoca uma mudança no mundo. Essa abordagem envolve não somente os aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva, mas sim como esses aspectos se autoinfluenciam, evitando centralizar o estudo em um único foco. E ainda,

[...] dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado numa experiência social globalizada. Quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas. No caso da leitura, a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido (LEFFA, 1999, p. 11).

A perspectiva interacional de leitura, que percebe os diferentes papéis na produção de sentidos a partir da leitura, é adotada como base para o desenvolvimento deste estudo, pois consideramos que a mútua relação entre texto, leitor e comunidade discursiva estabelece um diálogo entre os agentes da interação,

sendo relevante para a compreensão do leitor que necessita reconhecer os elos presentes naquilo que lê.

1.1 Gêneros do discurso

Em meados da década de 1980, as ideias concebidas no Círculo de Bakhtin ganharam impulso nas discussões teóricas da linguística aplicada e na área de ensino de línguas. Dentre as diversas concepções do Círculo, a noção de gênero do discurso ganhou vigor e trouxe grandes mudanças para o ensino e a aprendizagem, mesmo que esse não tenha sido o foco do grupo russo.

Bakhtin (2003) concebe a língua em seu caráter social, partindo do princípio de que a interação social marcada pelas diferentes situações dos sujeitos caracteriza a comunicação e vincula o uso da linguagem em diversos campos da atuação humana, de maneiras distintas. De acordo com este teórico, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos, que mesmo sendo individual, o campo em que ele será utilizado não apenas interfere como também determina aquilo que será proferido, pois o enunciado é a posição assumida pelo enunciador marcada por sua atribuição de valor, bem como as condições de produção. O enunciado é o sentido daquilo que é dito, carregado de valores e fatores externos a ele. Os gêneros são a materialização do enunciado, a forma como ele se manifesta apresentando certa regularidade em sua constituição, ou seja, a ocorrência factual de enunciados que apresentam traços comuns se denomina gêneros do discurso. Complementa o estudioso que

[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Comunicamo-nos por meio de gêneros do discurso de um dado campo de atividade humana. Os gêneros exprimem as condições e as finalidades de cada campo a partir: a) de seu conteúdo temático; b) do estilo da linguagem; e c) da construção composicional.

O conteúdo temático é uma categoria de sentido de que se ocupa o gênero, por exemplo, uma aula sempre trata de um ensinamento que é o seu conteúdo temático, o assunto é passível de variação, contudo o ensinamento constitui seu domínio de sentido. O estilo da linguagem, na acepção de Fiorin (2011), é uma seleção de meios linguísticos, uma seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. A responsividade do interlocutor está pautada em sua apropriação do discurso do outro, a partir dela o ouvinte ou leitor se posiciona em relação a ele, de modo a concordar, discordar, acrescentar, refutar, silenciar, refletir, assim dizendo, a reação do interlocutor frente ao discurso do outro é uma conduta responsiva. A construção composicional é a estruturação do gênero, a forma como este é organizado, os elementos necessários para caracterizar determinados gêneros. Em uma carta, por exemplo, são necessárias as informações de data, local, remetente, destinatário, meios que elegem a natureza desse gênero e definem o espaço e o tempo de sua produção, bem como os sujeitos da comunicação.

Compreender as características dos gêneros que apontam para sua relativa estabilidade torna possível perceber sua dinamicidade e sua relação intrínseca com a situação de interação social. Assim como a sociedade está em constante mudança, os gêneros também estão em permanente alteração, pois à medida que os campos de atividade humana se desenvolvem e se complexificam, os modos de comunicação acompanham tal mudança e aos gêneros são atribuídos novos sentidos. Um retrato disso é a ampliação do uso e acesso à internet, que possibilita a comunicação de formas múltiplas e variadas, viabilizando o surgimento de gêneros que apresentam multimodalidades.

Em consonância com Fiorin (2011, p. 41),

[...] é preciso considerar que Bakhtin insiste no fato de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. O acento deve incidir sobre o termo *relativamente*, pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito.

Os gêneros discursivos não alcançam apenas a língua escrita, eles abrangem a totalidade do uso da linguagem. Bakhtin (2003) os divide em primários e secundários; os primários são os do cotidiano, predominantemente orais devido ao contexto mais imediato, como o bate-papo e o recado; os secundários são os

gêneros da esfera cultural, predominantemente escritos devido ao contexto mais elaborado, como o jurídico e sua comunicação por ofícios e requerimentos. Apesar de divididos, os gêneros são interdependentes, pois os secundários podem alcançar os primários e transformá-los à medida que eles perdem sua relação com o contexto imediato, além do que os primários podem influenciar os secundários, como quando uma ligação telefônica adquire a forma de um poema.

A noção bakhtiniana de gênero ganhou força nos espaços educacionais e foi considerada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como objeto de ensino, trazendo mudanças significativas para a área das linguagens. Rodrigues (2005) observa que,

[...] em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005, p. 153).

A concepção de linguagem contida na BNCC está, em sua maior parte, articulada com a teoria enunciativo-discursiva. O documento, que é referência para a elaboração dos currículos da educação básica, compreende a linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, que as reconhece e valoriza como formas de significação da realidade e expressão (BRASIL, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (2018) recorre aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para indicar que o componente Língua Portuguesa assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, compreendendo-a como um processo de interação realizado nas práticas sociais,

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

A proposta assume o texto como unidade central de trabalho de modo a sempre relacionar o texto com o contexto de produção, a fim de desenvolver habilidades de uso significativo da linguagem. A noção de gênero de Bakhtin percebe a língua em sua dinamicidade. Nas palavras de Geraldi,

Já vimos que no espaço da interlocução constituem-se sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos

interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo (GERALDI, 1997, p. 28).

Trabalhar com gêneros do discurso em sala de aula, em uma perspectiva enunciativa, e perceber o texto como unidade articuladora da inter-relação entre os sujeitos atuantes na comunicação é considerar seu caráter social, sua origem a partir da interação e sua capacidade de transformação. No entanto, o que observamos no contexto de ensino e aprendizagem é um engessamento no trabalho como os gêneros, a preocupar-se exclusivamente com as questões estruturais e atribuindo pouca ou nenhuma importância às questões valorativas.

Nessa direção, Fiorin (2011, p. 39) discute que,

No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se do conceito de gêneros do discurso de Bakhtin. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo.

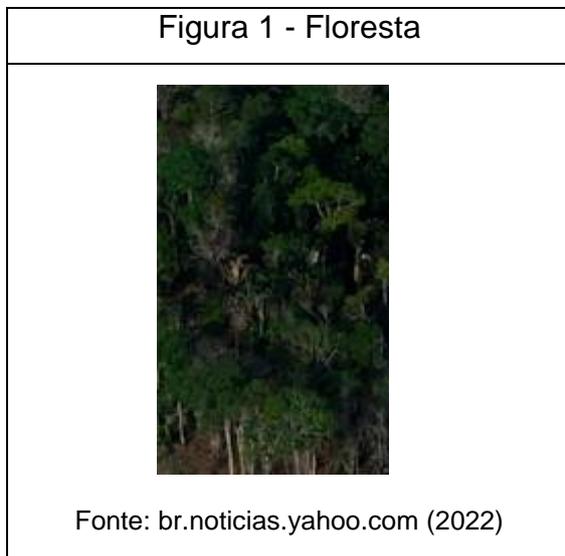
Ensinar Língua Portuguesa à luz da teoria de Bakhtin é considerar os gêneros discursivos não como produto, mas via processo pelo qual a comunicação se constitui, e considerar ainda a diversidade de gêneros demandados da mudança social, pois para o autor o enunciado não é manifestado exclusivamente de modo verbal, é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão, como a visual e a gestual. Os gêneros são meios de apreender a realidade, e a realidade da sala de aula na atualidade é plural e multicultural, suscitando a necessidade de vê-la de novas maneiras, ocasionando novos gêneros do discurso.

1.2 O texto multissemiótico

Durante a história, o texto foi concebido de diferentes maneiras à medida que se expandia o horizonte de estudos. A linguística textual, disciplina que investiga esse objeto de conhecimento, compreendeu o texto como a unidade mais alta do sistema linguístico. Em outro momento, estudiosos entenderam o texto como a unidade básica para a comunicação, e posteriormente, foi compreendido como resultado de múltiplas operações cognitivas interligadas. Atualmente, a concepção de texto que orienta os estudos da linguística textual o conceitua como forma de

interação social e de construção de sujeitos, conhecimento e linguagem. O texto é tido como uma entidade multifacetada, ou seja, uma organização complexa e multiforme.

Koch e Elias (2016), na perspectiva interacionista de base sociocognitiva, enunciam que o texto é um evento que envolve sujeitos e seus saberes com o propósito da interação. Ao considerar que os sujeitos são situados sócio, histórica e culturalmente, e que os conhecimentos que mobilizam são muitos, é possível supor que o texto reserva muito mais do que revela a sua materialidade linguística (KOCH; ELIAS, 2016). A Figura 1, a seguir, exemplifica a exposição do todo no texto.



Observada de modo isolado, a imagem da Figura 1 apresenta uma área arborizada, podendo transmitir a ideia de que se trata de um local com vegetação abundante.

Figura 2 - Desmatamento



A imagem da Figura 2 revela o todo da fotografia, apresentando uma área devastada pelo desmatamento, e a parte arborizada é apenas um resquício. Associada ao suporte, ou seja, a base para a materialização do texto que neste exemplo se trata de um site popular de notícias, a imagem recebe uma nova carga de sentido e revela os sujeitos sociais envolvidos na comunicação.

Figura 3 – Notícia

yahoo/noticias | Yahoo Notícias

Desmatamento na Amazônia aumenta 29% em 2021 e é o maior em 10 anos

f João Conrado Kneipp e Gustavo Basso
18 de janeiro de 2022 · 6 min de leitura

t

e



Desmatamento na Amazônia aumenta 29% em 2021 e é o maior em 10 anos. (Foto: MALURO PIMENTEL/JAPP via Getty Images)

Fonte: br.noticias.yahoo.com (2022)⁴

⁴ Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/desmatamento-na-amazonia-aumenta-29-em-2021-e-e-o-maior-em-10-anos-170059222.html> Acesso em: 26 jul, 2022.

A Figura 3 revela, além do sentido produzido ao acessarmos o todo do texto, as partes que interagem sobre ele, quem o produziu, onde circula e seus possíveis leitores.

Em um texto, o significado de uma parte não é autônomo, mas depende de outras partes com as quais se relaciona. O significado global do texto não é simplesmente a união das partes, mas a combinação que produz sentidos. Fiorin e Savioli (2011) afirmam que um texto é um todo organizado de sentido, implicando que o texto é um conjunto formado de partes solidárias, ou seja, que o sentido de uma parte depende das demais. Destarte, os produtores de um texto estão ligados ao momento histórico de sua produção, o que reflete a situação social que nele está representada. Para a compreensão do texto, são necessários o conhecimento de texto, a visão de mundo e a interação, além dos elementos linguísticos, estando na base de sua representação o compartilhamento de conhecimentos e as intersubjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação.

A noção de texto como entidade multifacetada reside no fato de que a estrutura linguística é condição necessária, mas não única e não suficiente para o processamento textual, uma vez que, em uma perspectiva interacionista de linguagem, a forma é parte, e não o todo da comunicação. Sendo assim, um texto é apenas uma parte de uma situação maior e mais complexa que envolve texto, sujeito e sociedade. A esse respeito, Koch e Elias (2016) declaram que

O princípio de conectividade evidencia, portanto, que o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, tampouco somente das interações de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade dos aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada (KOCH; ELIAS, 2016 p. 34).

O texto é constituído por uma estrutura linguística que pode ser reproduzida; contudo, para além da estrutura o texto possui um sentido, ligado a um contexto e a situações, sendo ainda suscetível a ideologias e valores individuais. Nas palavras de Brait,

Por um lado, a materialidade sígnica que o constitui e o insere num sistema, podendo também ser denominada dimensão semiótica. Por outro, sua singularidade lhe é conferida a partir de sua inserção, se sua participação ativa e efetiva na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade (BRAIT, 2016, p. 14).

A combinação entre sistema da língua e linguagem em uso possibilita ao texto ser percebido como pertencente a um sistema linguístico, imagético, musical e

reconhecido como um elemento carregado de valores que admite a produção de sentidos, em paralelo com outros valores pertencentes a uma sociedade, a posição frente ao mundo ali representada, delineada pelos dizeres dos sujeitos sociais e culturais que o perpassam e o caracterizam como o lugar do discurso.

Brait (2012) informa que, por volta da década de 1960, a definição de texto que aparece nas notas de Bakhtin é a de “conjunto coerente de signos”. O signo é uma representação, é algo que não é um objeto, e sim a representação dele, ou seja, o signo é um elemento que representa outro e é justamente a capacidade de representar algo diferente, algo que está fora de si mesmo e lhe é exterior, que o configura como signo. A pintura de uma floresta, a fotografia de uma floresta, o desenho de uma floresta e a maquete de uma floresta são signos para o elemento floresta. Não são a floresta em si, e sim uma representação dela, pois a pintura, a fotografia, o desenho e a maquete são de naturezas diferentes e nenhum signo pode ser literalmente aquilo que significa. Por exemplo, a fumaça negra significa fogo, mas não é o próprio fogo é um signo, um elemento de representação e significado. Essa definição de signo, baseada nos estudos de Santaella (2012) e na teoria dos signos de Charles Sanders Peirce (1999), coaduna com a definição de texto de Bakhtin e o Círculo, uma vez que o Grupo atribui ao signo a característica de ideológico, ou seja, possui um significado situado fora de si mesmo.

De acordo com os estudiosos, a ideologia não se situa no campo do pensamento individual, mas na realidade objetiva dos signos e na interação social; desse modo, a ideologia é de caráter social, dado que os recursos que a constituem, os signos, são sociais: “[...] não basta colocar face a face dois *homines sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (VOLOSHINOV, 1979, p. 21 *apud* NARZETTI, 2013, p. 11).

Nessa direção, uma vez que o signo é a representação de algo que está fora de si e que possui significado, e esse significado é ideológico direcionado conforme a história, a cultura, os valores e as vivências de cada indivíduo, podemos ponderar que o texto enquanto um “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 1959/1961, *apud* BRAIT, 2012, p. 12) constitui-se em sua totalidade a partir das noções que lhe são atribuídas por meio da interação entre leitor-texto-autor e da relação destes com o mundo.

Nesse viés, Brait (2012, p. 13) enuncia que

O conceito de signo ideológico, insistentemente citado, mas nem sempre compreendido em sua totalidade, é o motor, o cerne que caracteriza e afeta todo o pensamento bakhtiniano, sua concepção de linguagem e de enfrentamento da relação homem/mundo [...] uma análise bakhtiniana não pode ignorar o caráter semiótico-ideológico dos textos, entendidos como organizações coerentes, conjuntos em que a associação materialidade signica-ideológica funciona como princípio organizador e revelador do domínio dos signos, da esfera ideológica, da produtividade da vida social, conforme postura filosófica e teórico-metodológica que toma signo ideológico como elemento seminal da linguagem, relacionado a sujeitos social e culturalmente constituídos.

Ao considerar o texto em uma perspectiva semiótico-ideológica, observamos sua propriedade de significar a partir de imagens. Dito de outra forma, o texto imagético, uma vez que a construção de sentidos ocorre entre diferentes linguagens e os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de sentido admitem a representação por sinais. O texto é, portanto, a manifestação do pensamento humano, a compreensão do mundo e do outro pelos sujeitos sociais e que se expressa também a partir de imagens, carregadas de sentido e que revelam conhecimentos, posições e valores de um determinado tempo e espaço. Conforme Joly (2007, p. 30), abordar certos fenômenos sob seu aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações.

O texto imagético porta sentido a partir do uso da imagem e dos elementos que a compõem como cores, linhas, perspectivas, planos, entre outros recursos que lhe atribuem significância. Esse tipo de texto não apresenta uma única acepção, mas sim modos de significação construídos mediante o conhecimento do leitor, a imagem depende da produção de um sujeito, passa por alguém que a produz ou a reconhece. Transcorre um trabalho de interpretação da imagem, compreendendo sua constituição como discurso dentro de suas propriedades não verbais. A linguagem se refere a uma extensa lista de formas sociais de comunicação que inclui a não verbal, ou seja, todos os conjuntos de sentidos propiciados pela diversidade de linguagens, entre eles o texto imagético. Na concepção de Santaella (2012, p. 9):

[...] passemos aqui para a observação mais cuidadosa da extensão que um conceito lato de linguagem pode cobrir. Considerando-se que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que

todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido.

Ao assumir a linguagem como prática social, assume-se a capacidade de um texto constituído por imagens de possuir significados, pois ao constituir-se de signos, produz sentidos.

A semiótica, área de estudos que se concentra em investigar as linguagens, objetiva a análise dos modos de constituição de todos os eventos de significação e sentido, bem como o texto imagético. Santaella (2005) afirma que qualquer coisa pode ser um signo. A autora explica que o signo necessita de propriedades materiais como sua qualidade, sua existência e seu caráter de lei. Essas propriedades são comuns a todas as coisas e é por isso que tudo pode ser signo sem deixar de ter suas outras propriedades (SANTAELLA, 2005, p. 12). Nesse princípio, considerar o texto imagético como signo reforça sua particularidade de produzir percepções por meio das experiências dos sujeitos da comunicação. Em um mundo em que há uma multiplicidade de informações disponíveis, os textos e suas múltiplas semioses consentem representar de forma imagética uma referência, de modo que o leitor possua recursos visuais que podem determinar a compreensão do objeto em questão, considerando que o texto imagético não age apenas como um auxílio ou complemento do texto verbal, em sua completude carrega ideias que precisam ser inferidas.

Ainda citando Santaella (2005, p. 19), a característica primordial da linguagem visual está na insistência com que imagens singulares, aqui e agora, se representam à percepção. “[...] Aliada ao seu caráter perceptivo [...] a linguagem visual, quase sempre figurativa, tem uma vocação referencial, o que categoriza como signo indicial”⁵.

Importa ressaltarmos que as noções de texto aqui discutidas: o texto enquanto entidade multifacetada, um todo organizado de sentido, e ainda um conjunto coerente de signos dirigem-se à perspectiva interacionista de linguagem apoiadas na circunstância de o texto estar ligado a determinado tempo e estado social dos

⁵ Santaella (2012) aponta as três matrizes da linguagem e pensamento, e coloca a linguagem verbal como uma questão do símbolo, a visual como uma questão do índice e a linguagem virtual como uma questão do ícone. Um índice é um signo que está existencialmente conectado com um objeto que é maior do que ele. Por exemplo: a fotografia de uma jovem como índice, isto é, parte de sua existência presente ou passada.

sujeitos, bem como a manifestação de sentido via imagem enquanto signo ideológico, expondo os valores daqueles que atuam a partir dele, caracterizando-o de fato como o lugar da interação.

1.3 Os multiletramentos e os textos multissemióticos

As mudanças nos meios de comunicação e interação trazidas pela contemporaneidade nos impõem diferentes provocações no tocante às formas de linguagem e aos novos letramentos que estas exigem. A dinâmica cotidiana, marcada pelo intenso fluxo de informações, pessoas e linguagens, leva a sociedade a circular por diferentes espaços, sejam profissionais, pessoais, acadêmicos e culturais, que demandam várias maneiras de interagir em dado espaço e leva à necessidade de desenvolver certas capacidades de uso de linguagens. Nesse contexto, desenvolver habilidades de leitura aliadas ao uso de recursos digitais se tornou indispensável para as novas formas de comunicação e interação que atendam às demandas da hipermodernidade. Além do mais, possuir a competência necessária para compreender e atuar no mundo em que vivemos é ferramenta para a transformação social.

Portar o domínio que possibilite a compreensão de diferentes tipos de textos, imagens, gestos, sons, cores, espaços e movimentos propicia o acesso a diferentes tipos e a maior quantidade de informação, isto é, ter o letramento necessário que permita o acesso à determinada informação. Os novos letramentos surgem para atender a uma nova realidade social, que prescinde do desenvolvimento de práticas a serem utilizadas para ler diversas modalidades de textos frente às atividades sociais globalizadas, ligadas ao intenso fluxo de informações e comunicações, uma vez que as práticas de linguagem demandam um posicionamento crítico, uma responsividade ativa em relação aquilo que é lido ou ouvido.

Os multiletramentos seriam os letramentos necessários para esta sociedade hiperdinâmica e multicultural. O mundo globalizado e a agilidade do curso das informações possibilitam o cruzamento de culturas consideradas pelos multiletramentos. Aplicados ao contexto de sala de aula, os multiletramentos, que podem ou não se apoiar no uso das novas tecnologias, devem partir das culturas de referência dos estudantes, permitindo a estes serem capazes de circular em variados espaços que requerem diferentes formas de se comunicar.

O conceito de multiletramento foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres, formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística, que se reuniram em Nova Londres, estado de Connecticut, nos Estados Unidos da América. Em seu manifesto, publicado em 1996, a Pedagogia dos Multiletramentos é apresentada como proposta pedagógica para o mundo contemporâneo. A atualidade é atravessada por múltiplas linguagens e culturas, o que demanda dos sujeitos variados letramentos e maneiras de interagir, ou seja, multiletramentos, que atingem as múltiplas linguagens, as semioses envolvidas no processo de criação de sentido para os textos-enunciados multimodais, e pluralidade cultural dos interlocutores, própria do ambiente escolar.

Rojo e Moura (2012) explicitam que para os autores dessa pedagogia, educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo, um modo singular de conhecer o mundo e toda sua diversidade, desde a mais local até a mais ampla, e que ambas possuam importância de análise (ROJO; MOURA 2012, p. 01). Uma educação linguística pautada nas necessidades dos alunos e suas múltiplas culturas deve considerar, na proposta dos multiletramentos, três dimensões: (i) no domínio do trabalho, a dimensão da diversidade produtiva; (ii) no domínio da cidadania, a dimensão do pluralismo cívico, e (iii) no domínio da vida pessoal, a dimensão das identidades multifacetadas. Para os pesquisadores, o fato de que a sociedade vive hoje em culturas híbridas, ou seja, culturas que se cruzam e se influenciam, provoca uma consciência fragmentada ou identidades multifacetadas. A escola e seu caráter plural podem conquistar a integração imperativa, rompendo com a fragmentação.

A heterogeneidade de linguagens materializadas em diferentes suportes como o cinema, a televisão, o vídeo, o rádio, o jornal, entre outros canais de comunicação, configuram o aspecto multissemiótico dos textos-enunciados que neles circulam. O mesmo cenário que justifica uma pedagogia para os multiletramentos, o mundo globalizado e multicultural, é o espaço que cria novas composições textuais. Aliados ao avanço e disseminação das novas tecnologias, os textos multissemióticos decorrem de linguagens mistas que envolvem o visual, o sonoro, o auditivo, entre outros sentidos que colaboram para a atribuição de significados. O uso de diversificadas modalidades como imagens, cores e sons revela as possíveis leituras a partir da interação texto e leitor, e a facilidade de

acesso aos diferentes modos de comunicação e difusão tecnológica atribui à composição textual formas combinadas de linguagens.

Nesse cenário, o texto assume a condição de multissemiótico, ou seja, aquele que precisa ser lido por várias óticas, diversos modos de percepção, pois nesse caso, a compreensão adequada do texto depende da identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes recursos, propiciando novas formas de leitura. Além disso, a intensificação dos fluxos de informação possibilitada pelas multissemioses veiculada às mídias eletrônicas forma a base para o surgimento de gêneros que integram diversos recursos semióticos, como sons, imagens, artes visuais, hiperlinks, e aderem novos modos de ler e perceber elementos passíveis de sentido.

Os gêneros multissemióticos evidenciam a necessidade de pensarmos em formas interativas de leitura, pois como expressa Rojo (2009), neles encontramos as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal e exploramos também a multissemiose, ou seja, um conjunto de signos/linguagens. Os textos multissemióticos estão presentes na sociedade contemporânea em anúncios, fotos, gifs, memes, hipertextos, animes, entre outros que fazem parte do cotidiano.

No âmbito da educação, consta na BNCC que

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

As práticas de linguagem contemporâneas envolvem não somente gêneros e textos multissemióticos, como também novas formas de reproduzir, divulgar, customizar e interagir. A leitura de um livro literário pode ser divulgada por meio de fotografias, comentários em redes sociais, disponibilização da obra em QRcode, exposição de resenhas críticas por meio de vídeos, pesquisa de novos títulos, entre outras possibilidades que envolvem as mídias e caracterizam o texto multissemiótico. Essa dinâmica no contexto de sala de aula amplia o repertório de gêneros discursivos dos estudantes, tornando-os capazes de agir e responder às práticas sociais de forma autônoma e crítica, considerando a pluralidade de culturas, principalmente a cultura popular local, e tornando o trabalho com os gêneros mais

significativo a partir da abertura de espaços para novos gêneros que muitas vezes não são tomados como objetos de estudo pela escola.

Greco e Lisboa (2019) ressaltam a importância de expor os alunos à diversidade de gêneros discursivos e tipologias textuais, para que aprimorem seus conhecimentos sobre as estruturas e composições textuais e, com isso, possam compreender e interpretar melhor os textos (GRECO; LISBOA, 2019, p. 243). Ademais, quanto maior o acervo ao qual o aluno esteja exposto, lendo, observando, analisando e interpretando, lhe permitirá condutas críticas operantes, sendo capaz de se posicionar frente às questões que o mundo coloca. As dúvidas e intricamentos tão comuns para essa fase da vida podem ser refletidas com mais apreço se estiverem sido evidenciados à maior gama de textos, modalidades e semioses, ou os textos multissemióticos.

A BNCC situa que

[...] a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse sentido, a proposta de ensino para os multiletramentos vem de encontro ao propósito das novas práticas de linguagem exigidas pela atualidade no processo de comunicação e interação, e o texto multissemiótico atua como ferramenta contribuinte para as práticas de leitura e produção de sentidos, bem como para compreender a relação entre autor, texto e leitor. Nessa lógica, a leitura de um texto verbal escrito já não é o bastante: é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras qualidades que o atravessam e o complementam, como imagem dinâmica, imagem estática e música.

Nessa direção, Lemke (2010, p. 456) pontua que

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes. [...] você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código.

Considerar as referências culturais do estudante, as novas demandas sociais e as novas e diversificadas formas de comunicação direciona não apenas para a compreensão de novos tipos de textos, mas também de múltiplos tipos, que apresentam novos e múltiplos modos de percebê-los e construir significados diversos a partir dos diferentes olhares que o percebem, de maneira a integrá-los. Por isso, atribui-se ao termo letramento o prefixo 'multi', pois para a participação ativa dos estudantes na escola e na sociedade são necessárias múltiplas habilidades, dentre as quais Rojo (2009) elenca os letramentos múltiplos, os quais envolvem relacionar os aspectos culturais locais com os globais, aproximar saberes populares com os universais; os letramentos multissemióticos relacionados à compreensão de funcionamento de textos contemporâneos, ampliando a noção para outros campos como o da imagem e do som; e os letramentos críticos relacionados a forma de tratar e adequar o discurso se posicionando de forma consciente e ética. Esses tipos de letramento permitem aos alunos compreender o mundo em que vivemos e se posicionarem frente a situações díspares, das mais simples às mais complexas.

A atuação para os multiletramento deve compreender como os distintos letramentos e as heranças culturais combinam diversas modalidades semióticas para expressar significados que estão além da soma dos significados que cada parte atribuiria separadamente, o que Lemke (2010) nomeia de significado multiplicador. Segundo o autor: "Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (LEMKE, 1994; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas" (2010, p. 462).

Nas práticas escolarizadas, houve o domínio do texto puramente verbal e a predominância do ensino voltado ao sistema da língua, suas regras e estruturas. Quando as ideias do Círculo de Bakhtin ganharam espaço nas discussões relativas ao ensino de línguas, novas formas de olhar para o texto foram concebidas, e a proposta de ensino para os multiletramentos evidencia a noção de vislumbrar novos textos. Sob o viés multicultural, essa perspectiva considera a língua em uso, aquela utilizada na vivência dos sujeitos sociais. Os conhecimentos referentes à língua e suas normas, sobre textos e gêneros e sobre linguagens e semioses devem ser dinamizados em prol do desenvolvimento das capacidades de leitura, elaboração e

adequação das linguagens, para que haja a participação em práticas de linguagem de diferentes campos de atividade humana.

A respeito do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC menciona que

Ao componente de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. [...] Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos (BRASIL, 2018, p. 67 e p. 81).

A perspectiva de leitura alicerçada na interação entre texto e leitor compreende o processo de leitura e construção do significado com base nas trocas que ocorrem entre texto e leitor. A implicação desse conceito está no fato de que o significado não está exclusivamente no texto, mas é passível de ser construído pela interação do leitor durante a leitura via conhecimentos que já possui. O contato ocorre entre os recursos provindos do texto e os saberes obtidos pelo leitor, que são mobilizados durante o processo de leitura, e então o leitor significa e compreende aquilo que é lido, constituindo um círculo de sentido que integra autor, texto e leitor.

De acordo com Gerber e Tomitch (2008, p. 140),

Existem vários fatores que influenciam na construção do significado do texto, alguns deles relacionados ao texto em si e ao seu contexto de produção (e.g. tipo de texto, organização textual), e outros fatores relacionados ao próprio leitor (e.g. capacidade da memória de trabalho, conhecimento prévio e capacidade de gerar inferências).

Na perspectiva interacional de língua, os sujeitos são considerados ativos e participam do processo de construção de sentidos, tendo em vista o lugar da interação: o texto. A leitura, pois, é um processo complexo de constituição de sentidos, que envolve não apenas o autor, tampouco o texto de modo isolado manifestando apenas o sistema da língua, escolha lexical e estrutura, que apesar de importantes, não são exclusivos. A leitura exige bem mais do que a decifração de códigos linguísticos, é uma atividade interativa, entre autor-texto-leitor, de produção de sentidos. Ademais, propicia a reconstrução do significado a partir do uso do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor via texto. Não é somente o texto o ponto de partida, nem tão pouco o leitor, mas sim a interação entre eles que torna a leitura um processo complexo e dinâmico fundamental para a aprendizagem.

No exercício da leitura, verbal ou visual, o leitor ativa seus múltiplos saberes, suas vivências, a situação social em que está inserido, as relações com o outro, os valores, conhecimentos sobre texto, entre outras percepções atribuídas a partir daquilo que se lê. A leitura de um texto multissemiótico pode incitar diversas assimilações, como reconhecimento sonoro, identificação visual, lembrança olfativa, relações com outros contextos, ou seja, é uma atividade plural, uma vez a pluralidade de leitores promove uma pluralidade de análises.

Koch e Elias (2008, p. 22) apontam que

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; a ativação, por parte do leitor de conhecimentos de natureza diversa, e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado.

Refletir sobre a pluralidade na escola não é algo novo, contudo essa necessidade se revela ainda maior quando se consideram as multiculturalidades manifestadas no ambiente escolar. Rojo e Moura (2012) apontam que, O Grupo de Nova Londres levantou tal questão há muito tempo, enquanto examinavam as faces da educação:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

A escola é o lugar do aprendizado, do conhecimento, mas também o lugar do encontro, o lugar onde diferentes modos, hábitos, costumes, crenças e linguagens se entrecruzam e se multiplicam. Formar leitores críticos é possibilitar o exercício da experiência, de modo que o leitor possa interagir e agregar saberes a partir de outros dizeres, que podem ser verbais ou não. Dessa maneira, compreender o que é dito e reconhecer os efeitos de sentido produzidos por múltiplas linguagens parte da exposição a variadas semioses, a diferentes formas de produzir significados.

A leitura de textos multissemióticos, que incluem imagens de paisagens e seus elementos constituintes como cores, linhas, luz, plano, e ainda suas axiologias ou a propriedade de atribuir valor a determinado recurso, contribui para ampliação do olhar do leitor, permitindo a leitura global da paisagem. Santaella (2005) define como imagem técnica aquela presente na fotografia, holografia, vídeo, aquela que representa de forma objetiva a realidade a qual se procura reproduzir, mas que não

está isenta de interpretações, uma vez que expressa um signo ideológico. Evidencia-se, assim, o caráter da imagem de paisagens de representar algo que não ela mesma, e a qualidade de comunicar alguma coisa para alguém, conferindo sua condição de linguagem.

Dessa maneira, nossa proposta de leitura nesta pesquisa revela as propriedades da imagem de paisagem como texto multissemiótico e coaduna com as considerações da BNCC, que preveem o Eixo Leitura como aquele que compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (BRASIL, 2018, p. 71).

1.4 Ensino de Geografia e ensino de Língua Portuguesa

Assim como em diversas áreas, a Geografia passou por profundas transformações ao longo de sua história e de sua instituição enquanto ciência. Diferentes momentos geraram reflexões distintas acerca dos objetos e métodos do pensar e fazer geográfico, influenciando também as práticas de ensino. Anteriormente, conhecida por 'história natural' ou 'filosofia natural' por apresentar fortes ligações com os fenômenos da natureza como clima, vegetação, relevo e hidrografia, a ciência geográfica sempre analisou suas relações com a humanidade. No início do século XIX, a Geografia se institucionalizou como ciência sob influência das ciências naturais. Chamada de Geografia Clássica ou Geografia Tradicional, atendia o contexto da época tratando da Revolução Industrial, colonização, urbanização, geografia econômica, militar e política.

Recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para definir essa ciência:

No ensino, essa Geografia se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional (BRASIL, 1998, p. 21).

A partir da década de 1960, a Geografia sofreu marcantes evoluções, e como consequência, mudou a sua produção científica. As críticas ao naturalismo da Geografia Tradicional levaram à discussão sobre a forma como os saberes eram explorados por essa área do conhecimento. O conceito de região, meio e paisagem não resistiram às mudanças de perspectivas e foram gradativamente substituídos por um único conceito, atualmente considerado seu objeto de estudo: o espaço geográfico. A nova Geografia, ou como também era chamada, a Geografia crítica, surgiu com abordagens que consideram as dimensões subjetivas e singulares do homem e sua relação com o espaço geográfico. Essas explicações promovem o cruzamento entre a Geografia com outros campos do saber, como a Sociologia e as Ciências Políticas, por exemplo. A nova Geografia, ainda citando os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender (BRASIL, 1998, p. 21).

O ensino de Geografia permite aos alunos compreender a realidade de maneira mais profusa, e possibilita que nela interfiram de modo consciente, autônomo e crítico. Contudo, é preciso propiciar maneiras para que estes adquiram conhecimentos, dominem categorias e conceitos nos quais essa área do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações para que possam não somente entender as relações socioculturais e a atuação da natureza às quais historicamente pertence, mas também saber pensar de maneira intrínseca sobre a realidade utilizando o conhecimento geográfico.

A finalidade dos estudos da Geografia é analisar as relações entre a sociedade humana e o meio natural por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Para compreender essa relação, a Geografia trabalha com diferentes noções de espaço e tempo, bem como com as características históricas, socioculturais e naturais próprios de cada paisagem. Nessa perspectiva, a análise da paisagem deve evidenciar as dinâmicas de suas transformações, sendo necessário observar e buscar possíveis explicações para os elementos do passado e do presente que nela convivem.

Com a proposta de trabalho didático por nós elaborada nesta pesquisa buscamos viabilizar a análise da paisagem utilizando estratégias que concedem a leitura da paisagem de modo completo e considere suas axiologias. Kleiman (2019) afirma que diferentes leituras residem apenas nas diferenças entre mecanismos mais superficiais do processamento visual que são necessários, porque é através do olho que os gráficos são percebidos e que a imagem é apreendida; ela passa pelos processos analíticos próprios da procura de significado, comuns a qualquer leitura (KLEIMAN, 2019). Apesar de permitir ocorrer de maneiras diferentes, a leitura é um processo único e os modos diversificados de fazê-lo são diferentes encaminhamentos para se alcançar um objetivo.

Assim como o ensino de Geografia sofreu mudanças ao longo da história, com o ensino Língua Portuguesa não foi diferente. A instrução da língua materna passou por profundas transformações, uma vez que nossa língua foi trazida de um continente para outro e atribuída para povos de etnias bastante distintas, o que ocasionou a alteração da própria língua, resultante do contato cultural, modificando também as formas de ensiná-la.

No século XIX, o ensino de língua materna era orientado pela concepção de linguagem que a considerava como expressão do pensamento, tendo como princípio a tradição grega. As bases desse ensino era a língua como sistema, o aprendizado da gramática como forma de escrever bem, buscando a unidade padronizada da língua desprezando suas variações. Essa didática pode ser observada pelo grande número de manuais utilizados na época, preocupados em definir regras para o uso da língua, como: Gramática expositiva (1907), de Eduardo Carlos Pereira, O idioma nacional (1935), de Antenor Nascentes, Gramática normativa da língua portuguesa (1944), de Francisco da Silveira Bueno, e Antologia nacional (1956), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicadas entre os anos de 1900 e 1960.

No início do século XX, a concepção de língua que conduzia o ensino era a de que a língua é um sistema único e fechado, o que significava não poder admitir multiplicidade de formas. Esse modo ensino tinha como base levar o aluno a conhecer as regras prescritas pela gramática normativa, e a escola tinha por objetivo externar a variedade culta da língua e dessa forma atender as elites, que era o público restrito com acesso à educação.

Clare (2002) aponta que, na década de 1940, ainda não havia um consenso sobre o que ensinar e como ensinar. Cada professor estabelecia o seu

planejamento, selecionando, à sua moda, o que considerava importante para o estabelecimento de um programa de ensino.

Além de um plano didático ainda não definido, na década de 1950 a condição da sociedade se apresentava bastante desigual, pois as classes sociais menos favorecidas não tinham acesso ao ensino, e as elites tomavam as escolas e dominavam os dialetos de prestígio. À escola cabia o ensino da gramática normativa. Na tentativa de padronizar as referências sobre a língua, o governo federal publicou a Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959), uma iniciativa sem sucesso, uma vez que não se restringia à nomenclatura empregada pelos professores.

O cenário da educação brasileira e do ensino de língua portuguesa começou a mudar na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, que em seu artigo 2º determina que “a educação é direito de todos”. No contexto de Ditadura Militar em 1964, desenvolvimento do capitalismo no país e a expansão industrial, as camadas mais populares vão ocupando cada vez mais as instituições de ensino, e a clientela da escola pública começa a se modificar, e na sala de aula, o professor se depara com uma nova realidade: a variedade dialetal dos alunos. Com a expansão das redes de ensino para alfabetizar a massa que prestaria serviço ao novo modelo industrial, foi sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira: no ensino de 1º e 2º graus, dar-se-ia especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (LDB 5.692 de 11 de agosto de 1971).

O Brasil passava pelo milagre econômico, época de crescimento econômico elevado durante a ditadura militar, alterava-se o papel da escola. No final do 2º grau, atual Ensino Médio, o cidadão deveria estar qualificado para o trabalho. Nessa perspectiva, a língua passa a ser concebida com instrumento de comunicação, e de modo a atender a heterogeneidade de dialetos presentes na sala de aula trazidos pelas camadas mais populares da sociedade, surge um ensino para fins mais pragmáticos, voltado para a oralidade. A língua não é mais um sistema fechado de regras e normas: a nova proposta era desenvolver habilidades de comunicação, e compreensão da mensagem.

O desafio para o ensino de Língua Portuguesa naquele momento era atender a um público desuniforme, além de trabalhar com uma nova concepção de

linguagem, o que não deveria acarretar no abandono dos conhecimentos historicamente produzidos, mas que, pela falta de métodos aquedados e um objeto de ensino bem definido, tornou o ensino de língua materna desfocado.

Na década de 1970, com a inclusão da redação em provas e exames vestibulares, o ensino se voltou para a produção escrita, atribuindo demasiada relevância para a estrutura do texto, como a quantidade de parágrafos divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão, e mais ainda, ao uso da linguagem formal e da gramática normativa. Assim, o ensino se limitava ao conceito de que escrever bem era escrever corretamente, esquecendo-se de que a expressão é um ponto considerável da produção escrita.

Foi na década de 1980 que os ares da mudança surgiram para o ensino de língua portuguesa, com publicações de Evanildo Bechara, como *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (1986), por meio do qual defendia a ideia de que o falante dispõe de várias línguas funcionais e as usa com mais ou menos frequência em diferentes situações de discurso, e a incumbência do professor era orientar o aluno a escolher a língua funcional adequada para o momento de expressão. Compatibilizando com as proposições de Bechara, Celso Pedro Luft (1994) afirma que o ensino opressivo da língua materna é preocupante, e o ponto de partida para o ensino deveria ser a gramática que o aluno domina e espera que o ensino conduza à liberdade.

Nessa direção, Geraldi (1997, p. 5) aponta que

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é a condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar a linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa, mas trata-se da necessidade de pensa-lo à luz da linguagem.

Geraldi evidencia a necessidade de se pensar o ensino de língua materna a partir da linguagem, para que esta possa de fato ser uma ferramenta para compreensão e transformação social.

O desenvolvimento de novas ciências linguísticas, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Pragmática e as teorias do discurso passaram a influenciar no ensino de Língua Portuguesa. Entre 1997 e 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), já

mencionado nesta pesquisa, um documento que propunha uma base comum nacional e orientações para que as escolas formulassem seus currículos considerando as diversidades regionais, culturais e políticas presentes nas instituições de ensino. O documento expressa uma efetiva mudança no que se refere tanto ao objeto de ensino quanto ao que se ensinar na disciplina de Língua Portuguesa:

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL 1998, p. 34).

Atualmente, a BNCC atualiza as propostas dos documentos anteriores com base nas pesquisas recentes da área, bem como nas transformações das práticas de linguagem. Ambos os documentos assumem a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, percebendo-a como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Nessa vertente, cabe então aos professores de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes diferentes práticas, de modo que contribuam para a ampliação de seus letramentos e possibilitem a participação ativa e crítica em sua atuação social, por meio dos diferentes tipos de linguagem.

Os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa dialogam com os objetivos da disciplina de Geografia, uma vez que buscam desenvolver a criticidade do aluno, o olhar profundo para o mundo e a realidade que o cerca mediante diversas ferramentas, entre as quais a leitura. A perspectiva de leitura adotada para o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica desta pesquisa, que atende à moção de interdisciplinaridade, é a concepção interacional de leitura. Essa concepção percebe a leitura como uma atividade de interação entre o texto e o leitor, ou seja, integra as informações do texto e as informações que o leitor traz para o texto, para a construção do significado. Um texto apresenta informações para aquele o lê. No caso de um texto multissemiótico representado por uma paisagem, as informações carregadas pelo próprio texto podem ser percebidas de forma diferente de acordo com cada leitor, que pode localizar elementos distintos com base naquilo que lhe é mais ou menos perceptível. A construção do significado

ocorrerá na medida em que as informações que o leitor possui sejam trazidas para o texto, de modo que sua história de vida constituída em uma dada situação social, suas ideologias, crenças e cultura atuarão na produção de sentidos. Considerar a interdisciplinaridade à luz de uma concepção interacional de leitura é compreender que cada leitor construirá seu próprio sentido a partir de suas próprias experiências e valores, e que a Geografia contribui para esse processo uma vez que alimenta os saberes que o leitor carrega de forma crítica.

Silva (1991) afirma que o processo de interação entre texto e leitor é próprio de cada um de forma particular, visto que as experiências, a história dos leitores nunca são iguais. Sendo assim, torna-se de certa maneira impossível que duas ou mais pessoas obtenham uma leitura igual, destacando as mesmas ideias. Em termos de leitura de paisagem, a análise visual pode evocar conhecimentos prévios atrelados à vivência do leitor, lembranças, associações ou aversão a um determinado elemento que compõe aquele texto. No que tange ao ensino e aprendizagem, apoiados em Silva (1991), Menegassi e Angelo (2010) enunciam que

[...] nas tarefas de leitura, o professor precisa criar situações que permitam ao aluno “constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los”, isto é, ler as linhas, as entrelinhas e além das linhas. Dessa forma, durante a constatação, o leitor percebe o sentido primeiro do texto; na reflexão, ele conclui que há mais sentidos para o texto; na transformação, ele gera mais sentidos para o texto (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.30).

Logo, ao ler um texto, no caso desta pesquisa, um texto multissemiótico representado por uma paisagem, em uma perspectiva interdisciplinar entre a Língua Portuguesa e a Geografia, o sujeito-leitor constrói o sentido, produto de sua história, de seu repertório de vivências e de seus conhecimentos mediante a interação com o texto, por consequência, com o autor do texto em determinado espaço e tempo.

Leffa (1999) reflete que hoje se reconhece a leitura também como uma atividade social, com importância na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor. E assim, para o autor significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura. Por esse motivo, o leitor poderá se apropriar do sentido e da função do texto se tiver domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, reconhecendo as circunstâncias e o momento em que são produzidos, relacionando-se com o texto e também com o que está fora dele.

A história da educação, do ensino de Geografia, do ensino de Língua Portuguesa, como toda história, é notada por avanços e retrocessos que só podem ser percebidos por uma análise baseada em uma visão contemporânea. As diferentes iniciativas de ensino correspondem a concepções de mundo e de homem de determinada época e atendem a interesses específicos para certa formação social. Portanto, a compreensão dessa história deve alcançar a necessidade por mudanças.

1.5 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, na etimologia da palavra, significa a ação mútua entre disciplinas, que pode representar aquilo que se aprende, mas que na atualidade pode se referir ao conjunto de normas de conduta estabelecidas para manter certa ordem. O termo *dade* corresponde à qualidade, portanto a interdisciplinaridade pode ser entendida como a ação mútua entre disciplinas que alcança resultados de qualidade.

Na década de 1970, houve a preocupação em conceituar a interdisciplinaridade, pois ainda não havia um acordo sobre seu significado e sua anunciação evidenciava a necessidade de construir um novo modelo de ciência e de conhecimentos, além de organizar novos planos para a educação. O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, na década de 1960, sobretudo na França e na Itália. Na época, emergiam os movimentos estudantis reclamando um novo estatuto para as universidades e escolas incentivados pela tentativa de propostas educacionais que surgiam e do engajamento de alguns professores que buscavam romper com a educação fragmentada. Ademais, as discussões teóricas a respeito do papel humanista do conhecimento e da ciência, tão fortes na década de 1970, mobilizaram as discussões referentes à interdisciplinaridade, provocadas especialmente pelo conceito de totalidade.

No pensamento filosófico, a totalidade é a maneira de conhecer o todo a partir do conhecimento de si, ou seja, a capacidade do Eu de conferir sentido ao mundo e a si mesmo. Para Lévinas (2005) compreender é relacionar-se ao particular, único a existir, pelo conhecimento que é sempre conhecimento do universal. Os saberes estabelecem uma relação com o externo, de modo que se associem para se qualificarem com universal. A totalidade que se situa em um sujeito não é uma

adição pura e simples de seres, mas a adição de seres que não fazem números uns com os outros. É toda a “originalidade da sociedade” (LÉVINAS, 2005, p. 40).

A busca da filosofia pela verdade do conhecimento desenvolveu diversas teorias e métodos a fim de compreender novas descobertas. A ciência moderna e o estudo de objetos específicos em disciplinas distintas expandiram a quantidade de pesquisas de forma mais restrita e particular, tendo como consequência a fragmentação do saber desconexo do desenvolvimento da sociedade contemporânea.

A esse respeito, Fazenda (2006, p. 22) esclarece que

A interdisciplinaridade não seria apenas uma panaceia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação.

Em virtude da etimologia, a palavra traduz o vínculo entre saberes no sentido da complementaridade. Qualquer conhecimento, por mais amplo que seja, sempre será parcial, não está totalmente completo ou pleno da verdade do objeto conhecido ou de sua totalidade. Se o conhecimento se isola em sua área específica, não constrói vínculos. A interdisciplinaridade exige enlaçamentos, uma vez que a dinâmica entre as ciências permite internalizar as conexões estabelecidas entre si, pois as disciplinas presumidas independentes não se complementariam.

No âmbito da educação, observamos a necessidade de uma prática para a interdisciplinaridade, mesmo não sendo uma conquista da ciência moderna e já possuir um longo caminho, com formas de manifestações diversas, desde as primeiras ordenações de saberes organizados. Ao longo da história, foi necessário dividir as ciências de modo a estudar, de forma mais específica, seus elementos. As áreas do conhecimento se ocupavam em investigar aquilo que contribuiria de maneira direta ao seu leque de atuação. Atualmente, esse modelo é responsável pelo excesso de fragmentação e dispersão do saber, o exercício de separar o conhecimento para estudo, evidencia a dificuldade de integrá-lo e compreendê-lo como um organismo codependente, incluindo o contexto de ensino e aprendizagem.

Na procura pela interdisciplinaridade como necessidade científica, dois nomes se destacam: Jean Piaget, filósofo e pedagogo suíço, e Ludwig von Bertalanffy, cientista, biólogo e naturalista austríaco (COIMBRA, 2020). Cada um dos estudiosos ofereceu suporte consistente para a interdisciplinaridade dos dias de hoje,

construída por suas respectivas disciplinas, sempre em diálogo com diferentes campos do saber. Piaget buscava estruturas comuns a todas as disciplinas, no sentido de integrá-las no processo educativo.

No que tange a Bertalanffy, o cientista propôs novas bases para a interdisciplinaridade considerando-a obrigatória no meio da Ciência.

[...] estas construções teóricas ampliadas e generalizadas, estes modelos, são interdisciplinares, transcendem os compartimentos ordinários da ciência, e são aplicáveis a fenômenos em diferentes campos. Isto conduz ao isomorfismo entre modelos, princípios gerais e mesmo leis especiais que aparecem em vários campos (TORRES, 1998, p. 50, apud, COIMBRA, 2000, p.62).

Toda prática humana é interdisciplinar. Qualquer tarefa, por mais simples que seja, exige conhecimentos de diversas áreas, que se agregam e possibilitam chegar a determinado fim. Por exemplo, para preparar um bolo, o autor terá que utilizar seus conhecimentos matemáticos de peso e medida, seu conhecimento tecnológico para manipular os eletrodomésticos, os conhecimentos de química para preparar as misturas e fermentação da massa, o conhecimento linguístico para compreender a receita, o artístico para modificá-la e customizá-la, aplicar o conhecimento da física para escolher o tempo e a temperatura adequados, entre tantos outros campos do saber necessários para se preparar um bolo, e ainda, a sabedoria popular, passada de geração em geração. A interdisciplinaridade é inata, porém não é de fácil compreensão e aplicação, contudo não pode ser vista como uma simples amarra entre disciplinas, nos pontos em que são semelhantes, e sim uma forma de integração necessária, natural e harmônica.

Em relação ao emprego da interdisciplinaridade na atualidade, é compreendida como uma condição necessária para o ensino e a pesquisa na sociedade contemporânea. No entanto, o que verificamos em relação ao conceito no contexto de ensino e aprendizagem em escolas é que os docentes estão envolvidos nas práticas próprias das disciplinas nas quais estão inseridos, e os saberes muitas vezes são repassados de modo fragmentado e homogêneo, de maneira contrária ao que se entende como interdisciplinar. Pontuamos que qualquer conhecimento, por mais abrangente que seja, necessita ser explicado por via interdisciplinar, considerando que o objeto conhecido por si só não pode se expressar em sua inteireza e totalidade. Existem sempre várias reações

interdisciplinares “possíveis para um mesmo desafio do conhecimento” (LEIS, 2005, p. 9).

A proposta interdisciplinar em que baseamos esta pesquisa não percebe a interdisciplinaridade como uma análise fragmentada ou uma simples síntese, e sim como a integração dos saberes de diferentes áreas do conhecimento, agregando conceitos e sentidos. É importante pensar na interdisciplinaridade e em sua relação com o objeto de estudo em questão, quais contribuições ela pode atribuir ao aprendizado desejado, e ainda, quais adequações são necessárias incluir.

Os modelos de conhecimento não podem desprezar ou dispensar um dos outros em razão de que o saber global necessita de todos eles. A interdisciplinaridade se consolida em nosso modo de ver a realidade e na forma de lidar com essa realidade. Ela não é apenas um jeito novo de ensinar, e sim uma filosofia de trabalho.

Por fim, conhecer a concepção de linguagem que ancora o trabalho com a língua é condição necessária para o professor de Língua Portuguesa no progresso de seu ofício, e a perspectiva que melhor respalda esta pesquisa de base interdisciplinar é concepção interacionista de linguagem. Além do que, a aceção dos gêneros do discurso e as práticas sociais é estrutura básica para o ensino de línguas e considera a variada gama de textos que a contemporaneidade permite circular entre os mais variados veículos. Acessar diferentes espaços exige o domínio de variadas maneiras de interagir e flexibilidade cultural e linguística, ou melhor, multiletramentos. As diferentes formas de perceber e se comunicar com o mundo envolvem diferentes noções, as quais se integram de modo interdisciplinar para chegar à totalidade do pensamento e da experiência. A aplicação de tais teorias na prática tem por finalidade contribuir para a construção do sujeito leitor, abarcando a comunicação e o pensamento crítico dos estudantes, aliada à interdisciplinaridade do uso das imagens como linguagem.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, planejamos esta pesquisa para ser aplicada em uma turma de 8º ano. Contudo, devido à pandemia do Novo Coronavírus, optamos por desenvolvê-la de maneira propositiva, mantendo o direcionamento para a mesma turma. A escola a que esse estudo se dirige está localizada em um município pequeno do interior paranaense, possui uma única escola de Ensino Fundamental II, a qual, por seu turno, se organiza dividindo os alunos por período: os que residem na área rural frequentam a escola no período vespertino por conta da dependência do transporte escolar, enquanto os que residem na área urbana a frequentam, em sua grande maioria, no período matutino. Os alunos que estudam no período vespertino não têm acesso aos programas que a escola oferece por não terem a possibilidade de se deslocarem em contraturno, uma vez que, e, em algumas localidades rurais, o transporte só realiza sua linha no período da tarde.

Programas como a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que atende alunos com dificuldades específicas, Programa Mais Aprendizagem (PMA), que contempla alunos com dificuldades de aprendizagem com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que nessa escola é o espaço pedagógico para o ensino da língua espanhola, e as Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE) não são aproveitados por esse grupo, pois não possuem a oportunidade de beneficiar-se de todas as atuações que a escola oferece, o que interfere de modo negativo no aproveitamento integral desses estudantes. Esse público plural é o alvo da proposta de nossa pesquisa.

Elaboramos o protótipo didático enquanto ferramenta de ensino por conta de suas características de flexibilização e adaptação. Rojo (2020) afirma que um protótipo possui um conjunto de escolhas que podem seguir outros rumos conforme as necessidades percebidas pelo professor, e que o protótipo trabalha com várias linguagens de uma maneira vazada, em que professor e aluno podem modificar ou atualizar. Sendo assim, consideramos essa ferramenta adequada para a pesquisa que pretendemos desenvolver, porque as imagens e textos elencados para o trabalho devem partir das culturas de referência do alunado.

Ao considerarmos a complexidade de uma pesquisa, mesmo a propositiva, a ser defendida no Programa Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, o Profletras, almejamos que esta seja desenvolvida

perpassando as seguintes fases: a) pesquisa bibliográfica: aprofundamento das teorias que ancoram este trabalho; b) elaboração de um protótipo didático: material direcionado ao professor, com a finalidade de propor oficinas de leitura sob o viés interdisciplinar com a Geografia, mediante a perspectiva interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2003); c) análise da proposta: etapa analítica e de reflexão sobre a viabilidade e relevância dos instrumentos elencados para a proposta.

Devido ao caráter propositivo desse produto, não foi possível apresentarmos dados, contudo a elaboração do material didático, ancorado em teorias que respaldam as ações propostas, permitem uma análise atenta sobre o que esperamos com a aplicação desse produto, considerando as particularidades do público a que ele se dirige, isto é alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Os estudantes desta etapa de ensino possuem em sua maioria, entre 12 e 13 anos de idade. A turma escolhida, em particular, apresenta distinto interesse pelo esporte, grande parte da turma pratica pelo menos um, dentre os mais citados o futebol, o vôlei e o karatê. Além da inclinação esportiva, os estudantes também aplicam parte do seu tempo para atividades que envolvem tecnologia e interação por meio das redes sociais e jogos online. De modo geral, o grupo a que este trabalho se dirige pode ser caracterizado como aprendizes ativos e dinâmicos, e que suas atividades diárias estão ligadas àquilo que a cidade oferece.

O município de Cruzeiro do Sul possui 4.430 habitantes⁶, se localiza no Noroeste do Estado do Paraná onde, dos aproximadamente 250 mil km² de área, apenas 31 mil km² constitui sua área urbana⁷. A base da economia do município são atividades rurais, principalmente a avicultura que emprega grande parte da população, incluindo os jovens, além da indústria e comércio local. As atividades desenvolvidas pelos estudantes estão relacionadas ao perfil da comunidade, na medida em que esta oferece espaços limitados para interação, entretenimento e aprendizado. Os jovens exercem papéis na sociedade que acordo com o que lhes é ofertado. Nesse sentido, a escola é o principal meio de ampliação dos saberes, e por meio de propostas como esta, oferece aos alunos diferentes formas de interação com os grupos locais, com o mundo e consigo mesmo. Um estudante de uma escola pequena, localizada em uma cidade pequena não pode ficar alheio às novas

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/cruzeiro-do-sul.html>. Acesso em: 21 fev, 2023.

⁷ Disponível em: <http://www.cruzeirodosul.pr.gov.br/novo/historia.htm>. Acesso em: 21 fev, 2023.

demandas comunicativas do mundo globalizado. Para tal, a proposta de ensino pautada em letramentos variados a partir de diversas linguagens, sem priorizar uma em detrimento de outra, mas integrando-as de modo que a formação seja o mais integral possível. Os multiletramentos suprem essa necessidade por considerar os aspectos coletivos e individuais de aprendizagem, isto significa que os multiletramentos são interativos; mais que isso, colaborativos (ROJO, 2012, p. 23).

Esta proposta didático-pedagógica possui caráter interdisciplinar entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Geografia, isto significa que há necessidade de um trabalho em conjunto entre os professores destas áreas do conhecimento. Contudo, os direcionamentos do protótipo didático estão voltados para o professor de Língua Portuguesa, uma vez que a proposta de leitura e análise de textos multissemióticos, bem como conhecimento sobre a concepção interacionista de linguagem, o conceito de gênero do discurso são de conhecimento deste profissional. O professor de Geografia terá o importante papel de trabalhar alguns dos conceitos fundamentais desta ciência, de modo que o percurso do protótipo didático levará os estudantes a perceberem tais definições como parte de si mesmos, com base nas atividades de leitura.

3. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional reproduzido nesta sessão trata-se de um Protótipo Didático, uma proposta pedagógica flexível, passível de adaptação para diferentes cenários. Destina-se principalmente a docentes que atuam junto a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, e seu objetivo é demonstrar como articular ações que cooperem para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes por meio de leitura de imagens de paisagens, à luz da interdisciplinaridade. A forma de discurso empregada é a primeira pessoa do plural, direcionando as orientações diretamente ao professor de Língua Portuguesa.

3.1 Apresentação

Prezado (a) professor(a),

Este Protótipo Didático foi por nós concebido como resultado de uma pesquisa intitulada “O Texto Imagético: O Trabalho Interdisciplinar com Língua Portuguesa e Geografia no 8º ano”, no contexto do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trata-se de um produto educacional direcionado ao público docente e constitui um instrumento pedagógico voltado para a leitura e análise de objetos multissemióticos de forma interativa, buscando contribuir para a ampliação dos letramentos e possibilitar a participação nas práticas sociais constituídas pela linguagem.

Objetivamos, com este material, promover o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes, especialmente alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, recorrendo à análise de imagens sob o viés da interdisciplinaridade que configura um recurso essencial para as práticas pedagógicas interativas a fim de interpretar imagens de paisagens urbanas, bem como outros textos multissemióticos que promovem a integração dos saberes de diferentes áreas do conhecimento, Linguagens e Ciências Humanas, agregando conceitos e sentidos.

Primeiramente, definimos protótipo didático: este é entendido como uma proposta de ensino adaptável que, de acordo com Rojo (2012, p. 8), são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos”. Tais estruturas se constituem por ferramentas de

aprendizagem que desempenham um papel pedagógico e podem ser mediadas pelo uso de tecnologias.

Neste protótipo, trazemos atividades direcionadas para análise de imagens de paisagens urbanas, enfocando na percepção dos elementos que a organizam, além de considerarmos o tempo e o espaço em que foram criadas, permitindo aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II desenvolverem novos letramentos e compreender o mundo a partir de textos multissemióticos. A interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia se fundamenta na necessidade da compreensão de conceitos fundamentais como paisagem, lugar, espaço, bem como o estudo de textos-enunciados passíveis de serem explorados em ambas as áreas.

Esperamos, com as atividades ofertadas neste Protótipo Didático, que este atue como suporte para a prática de leitura proficiente, não apenas para a turma a que foi pensado, mas também para muitas outras, mediante adequação de sua estrutura, própria dessa ferramenta. Esperamos ainda que possa delinear o trabalho docente e promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes via multiletramento, e que sirva de inspiração para uma prática interdisciplinar contínua.

3.2 Introdução

A contemporaneidade é marcada pela diversificação e intensificação da circulação de informações. A era das redes sociais, das informações rápidas e da hiperconexão intensifica o fluxo de comunicação entre grupos e culturas diversas. Essa multiplicidade de informações trouxe muitas diferenças na forma como os sujeitos interagem, além de possibilitar o surgimento de novos gêneros discursivos, necessitando então de novos modos de leitura a partir de textos multissemióticos, ou seja, textos que apresentam um conjunto de linguagens.

Em uma realidade na qual as informações são recebidas por vias orais, auditivas e visuais, por meio de telas, banners, outdoors, folders, entre outros meios de comunicação que se utilizam da multissemiótica, a prática de leitura de textos não verbais se configura como substancial. A análise das cores, dos lugares, dos elementos, além do tempo e do espaço em que estão inseridos, auxilia na compreensão da comunicação em questão.

No entanto, observamos que a leitura imagética está sempre associada à leitura de um texto verbal; a imagem atua como um complemento da leitura das

palavras e não apresenta uma significância independente. Isso se deve ao fato de crermos em uma suposta superioridade da escrita sobre o visual e sobre a oralidade. As formas textuais não verbais possuem funcionamentos específicos e são capazes de produzir sentidos de forma autônoma. Santaella (2012, p. 7) disserta que:

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores.

No processo de comunicação, uma extensa gama de linguagens coexiste e se estabelece em sistemas sociais e históricos de representação de mundo, os quais são amplamente difundidos, constituindo as multissemioses. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática de leitura de imagens proporciona não apenas o aprimoramento da prática leitora, mas também a participação ativa na comunicação global atual, porque possibilita ao leitor compreender os sentidos produzidos a partir da habilidade de ler e analisar imagens de paisagens.

Ao considerarmos a prática de leitura como uma atividade que abrange diversas nuances, sentidos e saberes, é possível pensarmos na leitura de imagens como uma experiência interdisciplinar. A interdisciplinaridade, por sua vez, define-se por uma ação mútua entre áreas do conhecimento e pode representar aquilo que se aprende, exigindo certa qualidade. É a prática que integra os conhecimentos concentrados em determinada área, a fim de que eles interajam e produzam nova significação de forma coerente e complementar. Qualquer conhecimento necessita ser explicado por via interdisciplinar, pois o objeto conhecido por si só não pode se expressar em sua inteireza e totalidade. Existem sempre várias “reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento” (LEIS, 2005, p. 9).

A busca pelo conhecimento é um trabalho conjunto: o que importa é o seu avanço por intermédio de diferentes manifestações, sejam de práticas de linguagens ou sociais e humanas, exatas ou que envolvem os fenômenos e elementos da natureza. Todavia, é comum se pensar que o conhecimento se desenvolve enquadrado em áreas delimitadas e que os questionamentos devem ser respondidos por apenas uma delas. Essa realidade é observada no ambiente

escolar, em que os componentes da aprendizagem são separados por disciplinas, as quais ainda são separadas por conteúdos.

Defendemos que a busca pelo conhecimento deve ocorrer por uma integração de alternativas que se complementam e não como uma separação de diversos lados opostos. Os saberes atuam de modo a convergirem. Leis (2005) recorre a Bernstein, para afirmar que o conhecimento deve ser ao mesmo tempo empírico, interpretativo e crítico. Posteriormente, completa que conhecimento e ensino se instituem, por excelência, como resultado de um esforço interdisciplinar no contexto de uma transformação cultural que possa viabilizar tal resultado (LEIS, 2005, p. 9).

Ao manifestar a presença da interdisciplinaridade na procura pelo conhecimento, faz-se necessário levarmos em conta os novos letramentos decorrentes da sociedade contemporânea, dinamizados pela grande variedade de culturas de um mundo globalizado e expressadas na escola. A educação, enquanto atividade emancipadora, deve englobar a pluralidade das multiculturas originadas dos grupos populares, além de perceber as mudanças ocorridas por meio de novas ferramentas de acesso à comunicação e informação que produzem novos letramentos de caráter multissemiótico. Segundo Rojo (2012, p. 13), a “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” conceituam o termo multiletramentos.

Os multiletramentos emergem, em grande parte, mas não exclusivamente, devido às novas tecnologias de informação e comunicação, além de direcionar para multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Sob esse viés, corroboramos a ideia da relevância em buscarmos trabalhar a leitura de imagens de paisagens em virtude de seu caráter multissemiótico contemporâneo, e a carência de partirmos das culturas de referência do alunado. Também chamada de multimodalidade, a multissemiose dos textos contemporâneos exige multiletramentos. Ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Uma característica do multiletramento é a presença e a validação da multiplicidade de culturas, que reconhece a circulação de textos heterogêneos de diferentes letramentos, como o erudito e o popular, ou a central e a periférica. Rojo

(2012) ressalta que o currículo tradicional se propõe a ensinar o cânone à grande massa, a erudição ao populacho, o central aos marginais. Ao transpor tal observação às práticas de leitura de imagens, percebemos essa dicotomia quando as propostas de leitura visual estão ligadas à leitura de telas, pinturas, esculturas, obras de artes tradicionais. A fotografia, o grafite, o desenho, dentre outros elementos tão costumeiros dos alunos, ocupam cada vez mais espaço na heterogeneidade comunicativa. Desse modo, torna-se necessário o uso de novas ferramentas que quase sempre envolvem o uso de tecnologias como vídeos, áudios, filtros, edição e novas práticas de análise crítica.

3.3 Produto educacional: Protótipo Didático

A Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia os currículos dos sistemas de ensino do país e estabelece competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam durante determinada série, prevê a exploração dos textos multissemióticos e efeitos de sentido como objeto do conhecimento na prática de leitura e análise linguística/semiótica⁸. Além desse documento, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa aponta como descritores para o 8º ano, no procedimento de leitura, interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. E na relação entre textos, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema⁹. Trabalhar a leitura de imagem com a série selecionada permite o aprofundamento das habilidades já previstas nos documentos oficiais, além de proporcionar uma aprendizagem baseada nos multiletramentos, como propõe este protótipo. Para tal, as atividades elaboradas neste material consideram o nível de conhecimento dessa etapa de ensino, mas também permite adequação para retomadas de conteúdos defasados quando necessário.

⁸ No que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. (BRASIL, 2018 p. 81)

⁹ Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 8ª série do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/> Acesso em: 20 mar, 2022.

A proposta do trabalho interdisciplinar para o 8º ano segue as indicações dos mesmos documentos que apontam como objeto do conhecimento na disciplina de Geografia o estudo das interculturalidades regionais, e como elemento das habilidades da disciplina o uso das novas mídias/tecnologias e seus impactos nas relações sociais e construção/ocupação do espaço geográfico¹⁰, o que permite o trabalho integrado a partir da leitura de imagem com foco na paisagem.

Professor(a), salientamos que produzimos este material intencionando contribuir com a prática dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, voltado para a leitura interacionista de imagens de paisagens a fim de promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes via multiletramento, em um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Geografia.

Sintetizamos nossa proposta no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Ordenamento das ações

Atividade Proposta	Objetivos	Aulas
I – Envolvimento	Envolver os alunos na aplicação da proposta interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Geografia de forma consciente.	Uma aula de 50 minutos.
II - Linguagem não verbal: leitura de imagem de paisagem urbana: 'Avenida Paulista'	Compreender as possibilidades de leitura proporcionadas pelo texto-enunciado imagético, ativando diferentes sentidos a partir da percepção visual.	Duas aulas de 50 minutos cada uma.
III - Imagem e comunicação: análise de imagens de diferentes paisagens brasileiras	Observar diferentes paisagens, naturais e culturais, para, na leitura dos textos multimodais e multissemióticos, verificar seu objetivo comunicativo propiciado pelos elementos ali presentes.	Duas aulas de 50 minutos cada uma.
IV – Relação entre textos: leitura e comparação entre textos verbais.	Ler textos verbais que apresentam diferentes paisagens, a fim de relacioná-los entre si, bem como com	Duas aulas de 50 minutos

¹⁰ Para Milton Santos o espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações. A natureza é a origem e, pela ação do homem e suas técnicas as coisas são transformadas em objetos. Logo, a forma de produzir algo é o principal modo de relação entre o homem e a natureza, e assim, a produção do espaço geográfico. É por isso que estamos considerando o espaço geográfico do mundo atual como um meio técnico-científico- informacional (SANTOS, 2006, p. 161).

	as imagens já trabalhadas e com a realidade da turma.	cada uma.
V – Paisagem e lugar: análise de textos multissemióticos expondo fotografias do município.	Analisar fotografias de paisagens do município de Cruzeiro do Sul em diferentes épocas, a fim compará-las e estabelecer o conceito de lugar.	Três aulas de 50 minutos cada uma.
VI – O meu lugar: exposição de fotografias.	Registrar fotografias específicas e elaborar uma exposição de imagens de paisagens.	Uma aula de 50 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência discorreremos sobre cada item de nossa proposta didática.

I – Envolvimento

No primeiro momento, sugerimos apresentar aos alunos do 8º ano a proposta de trabalho em pauta como uma combinação das disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. O docente deve explicitar, primeiramente, que os conhecimentos proporcionados em uma disciplina serão aplicados na outra e vice-versa, evidenciando a importância das relações entre essas áreas de conhecimento. Pontuamos que os alunos são convidados a participar de uma forma de aprendizado interdisciplinar de modo consciente, ativando suas percepções acerca dessas diferentes disciplinas trabalhadas em contexto escolar.

Depois da apresentação do protótipo didático aos alunos, recomendamos trabalhar a canção “Comunicação”, de Jonas Sá (2007)¹¹, os quais poderão acompanhar a letra da música via material impresso distribuído individualmente. Assinalamos que a canção abrange o tema facilidade e as diferentes maneiras de comunicação.

Destacamos que o professor deve dialogar com a turma sobre as diferentes formas de comunicação, citando exemplos variados, finalizando com a imagem de paisagens e as possibilidades de comunicação que ela proporciona. O objetivo é que esse momento promova uma tomada de consciência por parte dos estudantes, levando-os a refletir sobre a variedade das formas de comunicação. Para finalizar, o

¹¹ INSTITUTO MEMÓRIA MUSICAL BRASILEIRA. <https://immub.org/>, 2017. Organização social sem fins lucrativos voltada para preservação e propagação da cultura musical do Brasil. Disponível em: https://immub.org/compositor/111685/?order_by=midia&order=asc. Acesso em 29 mar, 2022.

professor deve pedir aos alunos exemplos dos novos modos de comunicação e interação, evidenciando aqueles que mais utilizam.

Reproduzimos, na sequência, a letra da música Comunicação (SÁ, 2007).

Comunicação

Composição: Jonas Sá

*“Se comunicar é tão fugaz
fácil se entender quando se quer*

*Mande uma mensagem
não é tão difícil
marque um encontro
entre vossas ondas*

*cerebrais
ou então
muito mais
comunicação
já que é só uma atmosfera
já que existe a respiração
fale ou acene
por ondas de rádio
mande um e-mail
com um olhar ou ondas”¹²*

II - Linguagem e imagens

A comunicação é uma habilidade desenvolvida mediante a exposição a estímulos de linguagens, permitindo ao indivíduo interagir com o outro e com o mundo, compartilhar, manifestar, enfim, viver em sociedade. A interação humana ocorre por meio de diferentes práticas de linguagem, perceptíveis por vias orais,

¹² Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jonas-sa/1261654/>. Acesso em: 29 mar, 2022.

auditivas e visuais, como é o caso do texto multissemiótico, que apresenta potencial de observação entre a subjetividade do interlocutor e a produção de sentidos via seus elementos constitutivos.

Ler textos-enunciados imagéticos de forma integral, sem que estes sejam considerados meros complementos ou tradução do texto verbal, é o que buscamos alcançar com as atividades do primeiro módulo deste Protótipo Didático. Almejamos que o texto-enunciado imagético seja compreendido pelos alunos como uma forma de linguagem que possui significados próprios de sua especificidade.

Na sequência, expomos atividades elaboradas considerando a temática do texto imagético no trabalho interdisciplinar que podem ser utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa tanto em sua forma integral, quanto realizada a devida adaptação.

Atividade 1

- a) Observe os textos-enunciados a seguir verificando que se tratam de fotografias de um mesmo espaço em épocas diferentes e aponte as mudanças ocorridas.

Quadro 2 – Avenida Paulista



Avenida Paulista, em São Paulo, na década de 1900 e atualmente em 2022.

Fonte: g1.globo.com 2015 e 2020¹³

Possibilidade de resposta: A arborização diminuiu; surgiram automóveis, circulação de pessoas, construção de prédios e mudança no estilo da rua, entre outras.

- a) A partir da análise dos textos-enunciados expostos, você acredita que houve transformação sonora no espaço exposto? Justifique sua resposta citando os elementos presentes na imagem.

Possibilidade de resposta: Sim, pois a transformação do espaço apresenta muitos elementos que produzem ruídos, como veículos, pessoas, prédios e as atividades exercidas dentro deles como elevadores, ar condicionados, entre outros elementos que podem ser visualizados na imagem.

¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/fotos/2015/06/avenida-paulista-e-mudancas-ao-longo-das-decadas-fotos.html#F1683692>
<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/08/avenida-paulista-completa-129-anos-nesta-terca-feira.ghtml> Acesso em: 28 mar, 2022.

- b) Você acredita que houve transformação tátil e olfativa no espaço exposto, como, por exemplo, na temperatura e no aroma? Justifique sua resposta citando elementos presentes na imagem.

Possibilidade de resposta: Sim, pois o aumento da pavimentação e redução da arborização eleva a temperatura, bem como as novas atividades apresentadas sugerem diferentes aromas como fumaça de escapamento de carros, lixeiras, rede de esgoto, comércio alimentício, perfume dos pedestres, entre outros.

- c) Ao considerarmos os pontos analisados nos textos-enunciados, podemos afirmar que houve mudança no estilo de vida das pessoas que coexistiram com esse espaço? Essa informação pode ser conduzida apenas pela leitura dos textos-enunciado imagéticos?

Possibilidade de resposta: Sim, a transformação no espaço sugere um estilo de vida mais agitado e corrido, sendo percebido pelo número de veículos, prédios, formato das ruas. Essas informações podem ser obtidas apenas pela observação atenciosa das imagens.

Professor (a), assinalamos que a Atividade 1 visa explorar a linguagem presente nos textos-enunciados imagéticos, possibilitando aos estudantes realizar uma leitura de imagem atenta e detalhada, extraindo o máximo de informações que os elementos constitutivos dos textos podem fornecer que vão além da percepção visual, como a percepção de outros sentidos.

Santaella e Noth (2008) são autores que discutem a imagem mental como parte da cognição humana, constituída ao longo da história pelo desenvolvimento da percepção. Sob esse viés, os sujeitos, nesse caso os alunos do 8º ano, percebem sua vivência quando os elementos, não apenas cognitivos, mas também os biológicos, atuam para a constituição da percepção e do pensamento, indo além da constituição dos sujeitos pela interação social.

Esperamos ainda que essa atividade leve os educandos a perceber a completude de uma imagem e seus incontáveis significados, ativando diferentes sentidos mediante a percepção visual.

Atividade 2

Observe os textos-enunciados seguintes, analise-os, compare-os e responda as questões propostas:

Texto I¹⁴

f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a

Texto II¹⁵

um tempo
de espaço em espaço
um tempo
um espaço
de tempo em tempo
um espaço
um tempo
um espaço de tempo
um espaço
um tempo de espaço
um tempo

Fonte: Poema “sem título”,
José Lino Grunewald (1960).

Fonte: Poema “Tempo e Espaço”,
Augusto de Campos (1958).

Os textos-enunciados (Textos I e II) são poemas concretos, um gênero textual que possui um estilo de escrita literária em que o verso tradicional é substituído por uma nova estética que explora os recursos visuais, sonoros, espaciais, semânticos e a disposição dos versos, criando uma geometria. Ciente disso, assinale as alternativas corretas que tratam dos textos-enunciados.

01. O Texto I é composto por diferentes palavras, que em conjunto explicitam o sentido de:

- a) () renovação
- b) (x) transformação
- c) () informação
- d) () comunicação

02. Podemos afirmar, entre os efeitos de sentido produzidos pelo Texto II, que um deles é o da transformação?

¹⁴ Disponível em: <http://expurgacao.art.br/estrutura-do-poema-visual-concreto/>. Acesso em: 29 mar, 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/poesia-concreta>. Acesso em: 29 mar, 2022.

- a) () Sim, pois as palavras que compõem o poema “tempo e espaço” da forma que estão dispostas, sugerem que estão em constante mudança.
- b) () Não, pois as palavras que compõem o poema “tempo e espaço” da forma que estão dispostas, indicam momentos únicos e imutáveis.

03. Qual o tipo de linguagem empregada nos poemas concretos dos Textos 1 e 2?

- a) () Linguagem verbal, porque é constituído de palavras.
- b) () Linguagem não verbal, porque é constituído de formas.
- c) () Linguagem verbal e não verbal, porque é constituído de palavras e formas.

04. É possível estabelecer relações entre o propósito comunicativo dos poemas concretos (Textos 1 e 2) com as informações analisadas nas imagens da Atividade 1?

Possibilidade de resposta: Sim, a imagem apresenta a transformação de um espaço em um determinado tempo, além da transformação ocorrida no estilo de vida das pessoas que ali vivem. A ideia da transformação também é explorada em ambos poemas concretos.

Professor (a), sinalizamos que nas atividades dessa etapa (Atividades 1 e 2), além de buscar explorar o uso da linguagem verbal associada à linguagem não verbal, permitem aos estudantes do 8º ano perceber as relações de sentido entre textos de diferentes esferas sociais, como a esfera do cotidiano e a literária, e apurar suas percepções sobre a comunicação e a interação humana em diferentes textos e linguagens.

A Paisagem

Ao longo da história, o conceito de paisagem tomou diferentes formas. Em um primeiro momento, foi organizado com base no pensamento naturalista, o qual dividia o conceito entre paisagem natural e paisagem cultural, ou seja, aquela que foi humanizada. A paisagem natural era composta por elementos orgânicos naturais

como clima, solo, vegetação, hidrografia. A paisagem cultural era percebida como o resultado entre a interação dos elementos naturais e a sociedade humana.

No movimento de renovação dessa ciência, emerge a corrente crítica da Geografia, que tratava a paisagem como algo que não se explica por si só, pois faz parte de um conjunto socioespacial determinado por interesses econômicos e políticos. A Geografia Crítica propôs uma visão analítica da paisagem ao considerar que as correntes anteriores reduziam a visão de espaço geográfico.

Atualmente, o conceito de paisagem mantém o caráter empírico da Geografia Tradicional, entendendo-a como “o domínio atingido pelos olhos, envolvendo sons, cores, odores, entre outros”. Contudo, reconhece também a dimensão subjetiva da paisagem, por ser percebida sensorialmente. A paisagem é a materialização de um momento histórico.

Santos (2006, p. 67) a define como

[...] o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. [...] A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, [...] a paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual.

Segundo Cavalcanti (2003) a espacialidade em que os alunos vivem é bastante complexa e extrapola o lugar de convívio. Dessa forma os sujeitos do espaço não são capazes de compreender de forma espontânea essa complexidade de modo mais articulado e mais crítico (CAVALCANTI, 2003, p. 11). Para analisar a paisagem é necessário que os estudantes compreendam que ela atende a funções sociais diferentes, é heterogênea e está em constante mudança. Desse modo, o prisma pedagógico da paisagem deve ser no sentido de sua aproximação com a realidade estudada, por meio de diferentes linguagens.

A amplitude do conceito de paisagem permite que seja trabalhada em diversas modalidades, entendendo-o em seu caráter multissensorial e subjetivo. Salientamos que o professor da disciplina de Geografia pode se valer de textos multissemióticos para a exploração desse conteúdo.

III - Imagem e comunicação

As atividades que se encontram na sequência demandam que os estudantes do 8º ano tenham como conhecimento prévio a capacidade de distinguir a linguagem verbal da não verbal, sendo capazes de explorá-las como possibilidades de comunicação e interação humanas. Reiteramos que intencionamos aprimorar essa habilidade por meio da aplicação das Atividades 1 e 2, como pontuado.

Sugerimos que o professor de Língua Portuguesa apresente aos estudantes as seguintes fotografias na ordem em que estão dispostas, solicitando-lhes descrever de modo oral os elementos presentes em cada uma delas.

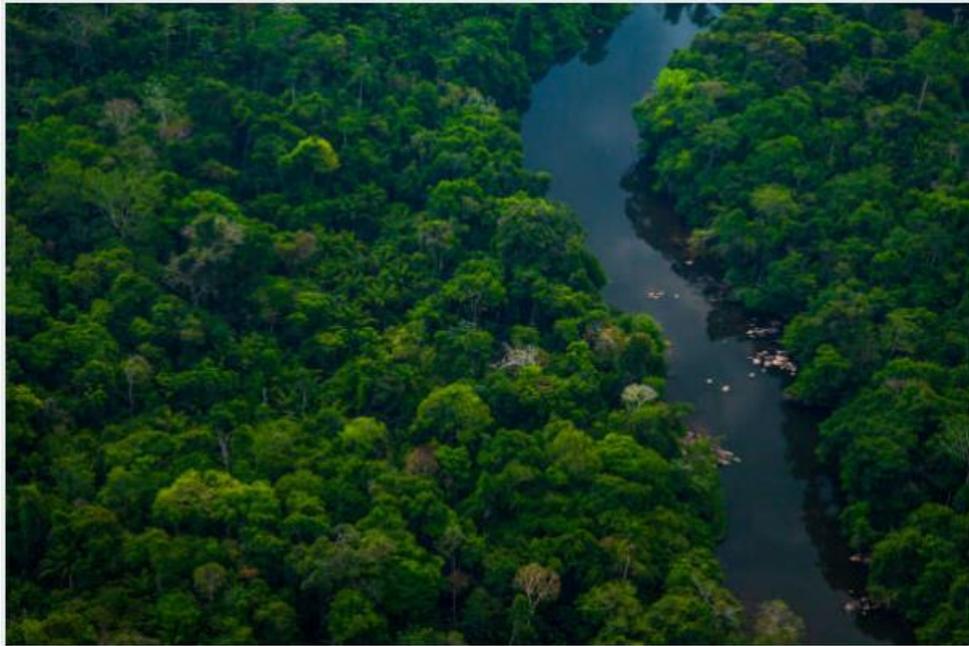
Texto 01 – Serra da Beleza



Pôr do sol na Serra da Beleza, montanhas entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais (2018).¹⁶

¹⁶ Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/> Crédito: Igor Alecsander . Acesso em: 22 fev, 2022.

Texto 2 - Rio Jamanxim



Rio Jamanxim, Floresta Amazônica na Floresta Nacional do Jamanxim. Pará – Brasil (2020).¹⁷

Texto 03 – Bairro de classe baixa



Bairro pobre nos subúrbios de Fortaleza, Brasil (2015).¹⁸

¹⁷ Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/> Créditos: Márcio Isensee e Sa. Acesso em: 22 fev, 2022.

¹⁸ Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/> Créditos: alex_so. Acesso em: 22 fev, 2022.

Texto 04 – Engarrafamento



12 de junho de 2018, São Paulo, Brasil. Engarrafamento na avenida 23 de Maio, ambos os sentidos (2018).¹⁹

Texto 05 – Manifestação



São Paulo, Brasil, 11 de setembro de 2016: Mulher com megafone gritando slogans durante ato contra o golpe e pedindo novas eleições e outras agendas sociais para o país (2016).²⁰

¹⁹Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/> Créditos: Alfribeiro. Acesso em: 22 fev, 2022.

²⁰Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/> Créditos: Fernando Podolski. Acesso em: 22 fev, 2022.

Professor (a), após a primeira apreciação das fotografias junto aos alunos, propomos iniciar uma discussão com a turma via problematização dos seguintes questionamentos: As imagens presentes nas fotografias podem ser consideradas uma forma de comunicação? Como? Por quê?

- As fotografias que vocês apreciaram transmitem alguma mensagem ao interlocutor? O que elas podem representar?
- O que essas imagens/fotografias têm em comum?

Esperamos que tais questões levem os alunos a refletir sobre as diferentes linguagens e as variadas formas de comunicação, além de levá-los a identificar outros modos de encontrar sentidos nas imagens a partir da análise dos elementos ali presentes, como espaço, vestimentas, expressões, cores, objetos, entre outros. Sugerimos que após a primeira discussão com o professor da turma, os estudantes realizem uma análise mais cuidadosa das fotografias e respondam as seguintes questões de forma escrita:

- a) Cientes de que as imagens das fotografias também são uma forma de linguagem e comunicação, o que cada uma delas comunica? Justifique sua resposta apontando alguns elementos ali presentes. Você pode elaborar uma tabela ou esquema para organizar sua análise.

Possibilidade de resposta:

<i>Texto 1</i>	<i>A imagem comunica a tranquilidade transmitida pela vastidão de um local marcado por montanhas.</i>
<i>Texto 2</i>	<i>A imagem comunica a biodiversidade, apresentando elementos naturais como a floresta e o rio.</i>
<i>Texto 3</i>	<i>A imagem comunica a pobreza, marcada pela falta de estrutura e má condição das morarias.</i>
<i>Texto 4</i>	<i>A imagem comunica o dinamismo das áreas urbanas, apresentando uma rua bastante movimentada por veículos.</i>
<i>Texto 5</i>	<i>A imagem comunica a busca pelos direitos, apresentando pessoas que participam de uma manifestação.</i>

- b) Uma das semelhanças entre as fotografias é a localidade: todas são de lugares brasileiros, apesar de serem diferentes umas das outras. O que essas diferenças podem dizer sobre nosso país?

Possibilidade de resposta: algumas imagens representam paisagens naturais, outras representam ambientes urbanos diversificados, o que representa a extensão e a diversidade natural e cultural do nosso país.

Professor (a), é possível que, ao responder a essa questão, os alunos citem o termo paisagem, comumente utilizado para descrever ambientes naturais nessa etapa de ensino.

- c) Quais das imagens analisadas podem ser consideradas paisagem? Aponte-as e justifique sua resposta.

Professor, esta resposta dependerá do conhecimento que o aluno possui sobre a paisagem. Geralmente, nessa etapa de ensino, os alunos ainda não associam ambientes culturais humanizados com paisagem. Para uma noção clara desta definição, é necessário o trabalho interdisciplinar com a Geografia, uma vez que a paisagem é um conceito fundamental para esta ciência.

Com as atividades da Etapa III, apresentadas a seguir, esperamos iniciar, junto aos alunos do 8º ano, um processo de percepção interdisciplinar. Buscamos, mediante as atividades com o gênero discursivo fotografia, que os alunos tomem consciência das múltiplas linguagens presentes em seu cotidiano, bem como iniciem uma reflexão acerca da paisagem, sua definição e representações.

A conceituação e a definição do termo paisagem devem ser realizadas nas aulas de Geografia, pelo docente dessa disciplina. Sugerimos que essa etapa seja realizada de forma concomitante com a aplicação deste Protótipo, visando a propiciar um diálogo mais próximo entre as práticas desenvolvidas em cada disciplina, Língua Portuguesa e Geografia.

IV - Relação entre textos

A paisagem enquanto signo (SANTAELLA, 2005) carrega uma significação subjetiva determinada pela experiência do interlocutor naquele espaço. Com isso em mente, objetivamos, com a atividade da sequência, a análise da paisagem a partir de textos puramente verbais.

Atividade 1

Rem Koolhaas é um arquiteto, urbanista e teórico da arquitetura dos Países Baixos. É professor de Arquitetura e Desenho Urbano na Universidade de Harvard, e autodenominado um intelectual público²¹. Em 1997, em parceria com Bruce Mau, publicou o livro “S, M, L, XL: Small, Medium, Large, Extra-Large: OMA” (Pequeno, Médio, Ampla, Extra-Grande), que contém o capítulo *Cidades Genéricas*, considerado um texto manifesto, no qual traz impressões sobre a cidade e arquitetura. Leia a seguir um fragmento de seu livro.

A Cidade Genérica é o que resta após grandes seções de vida urbana inter cruzando-se até o ciberespaço. É um lugar de sensações fracas e distendidas, poucas e distantes emoções, discreta e misteriosa como um grande espaço iluminado por um pequeno abajur. [...] na Cidade Genérica, os “momentos” individuais são distantemente espaçados [...] a variação cromática na iluminação fluorescente de um edifício de escritórios minutos antes do pôr-do-sol, as sutilezas das pequenas diferenciações nos brancos de um painel luminoso à noite. [...] as sensações podem ser reconstituídas e intensificadas na mente, ou não, podem simplesmente ser ignoradas (existe uma chance). [...] A Cidade Genérica chama a atenção das “desgraças” que foram atribuídas à cidade tradicional antes que nosso amor por ela tome-se incondicional. [...] A superfície urbana agora só alberga o movimento necessário, fundamentalmente os carros; as autoestradas são uma versão superior das avenidas e praças, ocupando cada vez mais espaço; o seu traçado, que aparentemente procura a eficácia automobilística, é de fato surpreendentemente sensual [...]

KOOLHAAS, R. MAU, B. S, M, L, XL: Small, Medium, Large, Extra-Large: OMA. A Cidade Genérica – Três textos sobre a cidade. Ed. Monacelli Press, 1997.

Para compreender melhor o texto

Destaque as palavras que você que não conhece o significados, e pesquise-as no dicionário. Depois, releia o texto agregando os novos voculários.

Possibilidade de resposta:

Distendidas: Estender para vários lados.

²¹ RIBEIRO, Cláudio Rezende. A ideologia genérica ou a crítica da crítica de Rem Koolhaas. *Arquitextos*, São Paulo, ano 11, n. 121.03, Vitruvius, jun. 2010. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/11.121/3444>. Acesso em: 05 maio, 2022.

Cromática: Arte de combinar as cores.

Incondicional: Que não depende de condições.

Alberga: Ter ou trazer no seu interior.²²

Responda

- a) Qual o tipo de cidade a que o texto se refere? Justifique sua resposta citando partes do texto.

Possibilidade de resposta: uma cidade grande, movimentada constituída pela modernidade, “os carros; as autoestradas são uma versão superior das avenidas e praças, ocupando cada vez mais espaço”.

- b) Que outros elementos não citados no texto, podemos inferir que podem estar presentes nesse tipo de cidade?

Possibilidade de resposta: um grande fluxo de pessoas.

- c) Cientes de que o autor do texto é um intelectual e que sua obra é considerada um manifesto, podemos afirmar que ele apresenta uma crítica? Explique.

Possibilidade de resposta: Sim, pois ele diz que esse tipo de cidade proporciona sensações fracas e emoções distantes.

Na Atividade 1 da Etapa III, apresentamos ao estudante um texto inteiramente verbal, que leva o leitor a imaginar o tipo de paisagem descrita e aponta críticas a um determinado tipo de paisagem por meio do qual o aluno será levado a refletir e identificar a partir da imagem mental que criar via leitura. Com as atividades seguintes, visamos a estabelecer um confronto de ideias apresentadas por textos de estrutura e meio de circulação distintos.

Atividade 2

²² Disponível em: <https://dicionario.priberam.org> Acesso em: 25 maio, 2022.

Deusdedith Junior é professor de História da UniCEUB (Centro de Ensino Unificado de Brasília), mestre e doutorando da UnB (Universidade de Brasília). Publicou em seu artigo “A cidade é um texto: apontamentos para ler a cidade” o poema *Cidades do Norte*. Aprecie-o a seguir.

AS CIDADES DO NORTE

*Depois que todos por aqui
chegaram
Deram ao santo a cidade;
A ela o seu nome.
Depois que todos por aqui
ficaram
As ruas surgiram
Como raízes desavisadas,
Que emergem aqui-acolá da
terra.
Depois que muitos por aqui
nasceram,
Batizaram as ruas com nomes
importantes,
Apelidaram os bairros com
situações picantes.
Santos, nomes e apelidos,
O tempo se encarrega de
engordar
O dicionário – mapa de letras –
das cidades.²³*

JUNIOR, D. A cidade é um texto: apontamentos para ler a cidade. *Universitas FACE* v. 1 n.1 2003.

Responda

- a) Qual o tipo de cidade a que o texto se refere? Justifique sua resposta citando partes do texto.

Possibilidade de resposta: Cidades tradicionais constituída através da história dos que ali chegavam, as ruas surgiram como raízes desavisadas, que emergem aqui-acolá da terra.

- b) Que outros elementos não citados no texto, podemos inferir que podem estar presentes nesse tipo de cidade?

Possibilidade de resposta: Elementos tradicionais de cidades pequenas como pequenas praças e pequenas igrejas.

²³ Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/600>. Acesso em: 05 maio, 2022.

- c) Sabendo que o autor do texto é um professor de História e sua obra aborda a leitura da cidade, quais aspectos da cidade ele destaca em seus versos?

Possibilidade de resposta: Cidade histórica, tradicional, que se constrói de acordo com a vivência do povo que nela habita.

O poema ilustra um novo tipo de paisagem, distinta daquela descrita no texto da Atividade 1. A repetição das questões tem o propósito de levar o leitor a refletir sobre os elementos imaginados em espaços distintos; ademais, a estrutura e a linguagem do texto literário contribuem para criar certa identificação com a paisagem retratada, uma vez que esta é a que mais se aproxima com realidade da turma a que este Protótipo se destina.

Atividade 3

Cláudio Rezende Ribeiro, em seu artigo para o Portal vitruvius, revista online arquitextos²⁴, fez a seguinte observação relativa ao texto Cidades Genéricas:

A cidade construída por Koolhaas em seu livro é destituída de identidade. O arquiteto constrói em seu texto uma percepção de que os símbolos de cidades consolidadas, ou históricas, são apropriados por cada vez mais pessoas, o que cria uma diluição identitária que se reflete na produção contemporânea da cidade, [...] faz que todos nós sejamos pessoas de ponte e túnel, cidadãos de segunda classe em nossa própria civilização, privados de nossos direitos por essa tola coincidência de nosso exílio coletivo de um centro.” Restaria, portanto, à cidade genérica uma identidade focada em logotipos.

I - A partir dessa observação, assinale as alternativas corretas a respeito dos possíveis sentidos do texto:

- a) (x) De acordo com o texto, a cidade genérica construída por Rem Koolhaas não possui identidade.
- b) (x) De acordo com o texto, a cidade genérica faz que todos nós sejamos pessoas de ponte e túnel, o autor comunica que as pessoas são todas iguais.

²⁴ Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/11.121/3444>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

- c) () De acordo com o texto, a cidade genérica faz que todos nós sejamos pessoas de ponte e túnel, o autor comunica que as pessoas que vivem neste tipo de cidade utilizam ponte e túnel.
- d) () De acordo com o texto, a cidade genérica é fonte da diversidade cultural devido sua variedade de símbolos.
- e) (x) De acordo com o texto, uma das causas da ausência de identidade é apropriação de símbolos por cada vez mais pessoas.
- f) () De acordo com o texto, a diluição identitária se reflete na produção tradicional e histórica da cidade.
- g) (x) De acordo com o texto, a identidade que resta para a cidade genérica é focada em logotipos.

II - Relação entre textos

- a) A partir das leituras realizadas, você acredita que a cidade retratada no poema possui identidade? Justifique.

Possibilidade de resposta: Sim, pois a constituição da cidade ocorre a partir das experiências das pessoas, como pessoas importantes que nomearam as ruas e as situações picantes da própria população.

- b) Ao afirmar que restaria à cidade genérica uma identidade focada em logotipos, a qual comportamento humano o texto se refere? Explique.

Possibilidade de resposta: Consumismo, valorização de marcas.

- c) A cidade em que você vive pode ser considerada uma cidade genérica? Por quê?

Professor, esta resposta dependerá da percepção que os alunos têm do lugar em que vivem. No entanto é importante evidenciar as atribuições que o autor faz para a cidade genérica.

- d) Você acredita que seus hábitos e comportamentos podem ser influenciados pela cidade em que você vive? Exemplifique.

Resposta pessoal.

- e) Quais paisagens são comuns de se observar em sua cidade?

Possibilidade de resposta a partir das características da cidade: paisagens rurais, cana de açúcar, a praça central, as avenidas, o parque ecológico, entre outros pontos conhecidos pelos cidadãos da cidade.

Na Atividade 3, propomos que o aluno analise a cidade e suas paisagens como elemento constituinte da identidade das pessoas que ali vivem. As perguntas de interpretação buscam relacionar a vivência dos estudantes, o espaço em que estão inseridos e as paisagens a que estão expostos. Intencionamos permitir a efetiva produção de sentidos por meio dos textos trabalhados, além de contribuir para exaurir o tema em estudo e possibilitar ao sujeito a capacidade de responder às práticas de linguagem.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 8º ano aponta como um de seus descritores (D20) “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (BRASIL, 2020, p. 07) evidenciando a necessidade de se desenvolver práticas de leitura temática com diferentes textos no contexto escolar.

A esse respeito, Fuza e Menegassi (2019) enunciam que as perguntas de resposta interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal, cujos sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões (FUZA; MENEGASSI, 2019, p. 665)

Por designar-se uma proposta interdisciplinar, os textos selecionados para essa etapa podem ser trabalhados também na disciplina de Geografia, abordando questões específicas às práticas desse componente curricular, uma vez que a Matriz Curricular de Geografia, de acordo com a BNCC, prevê para o 8º ano o estudo das “Identidades e interculturalidades regionais” (BRASIL, 2018, p. 391).

V – A paisagem e o lugar

De acordo com o dicionário Priberam, o lugar é o um espaço ocupado ou que pode ser ocupado por um corpo²⁵. Contudo, para a Geografia o conceito de lugar está ligado não apenas a uma porção do espaço, mas, sobretudo o espaço de vivência dos sujeitos. O lugar é o local em que se estabelecem as relações que mantemos com outras pessoas e com a paisagem, é o cenário de nossas ações cotidianas, onde há proximidade entre indivíduos e objetos. O lugar é a área de pertencimento do sujeito, é na relação com o lugar que as sociedades constroem ou produzem o espaço geográfico.

Com as atividades a seguir, propomos uma análise de fotografias de paisagens do município de Cruzeiro do Sul, estabelecendo a comparação entre os textos, bem como a percepção das transformações ocorridas na paisagem e nas pessoas que ali viviam naquele espaço e tempo.

Professor (a), apontamos que nesse momento, é pertinente que nas aulas de Geografia seja trabalhado o conceito de lugar de modo aprofundado, à luz da perspectiva geográfica. As atividades propostas para a disciplina de Língua Portuguesa aqui descritas têm em vista, propiciar uma reflexão sobre o lugar, a partir da leitura de paisagens do município dos estudantes aos quais este protótipo de destina.

Atividade 1

Observe as imagens de paisagens do município de Cruzeiro do Sul, e descreva os elementos pertencentes a cada uma delas. No quadro indicado, aponte as principais mudanças observadas:

Professor (a), incentive os alunos a observarem os detalhes nas fotografias, os elementos que exprimem identidade para determinada paisagem e como eles podem atribuir sentido a ela, bem como revelar aspectos importantes sobre aquele contexto.

²⁵ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/LUGAR>. Acesso em: 11 nov, 2022.

Quadro 3 - Igreja católica de Cruzeiro do Sul – prédio ²⁶		
		
<p><i>Possibilidade de resposta: Construção da primeira igreja de Cruzeiro do Sul. As pessoas da foto são, provavelmente os operários envolvidos na obra.</i></p>	<p><i>Possibilidade de resposta: Igreja católica de Cruzeiro do Sul pronta, com cidadãos do município em frente, além de imagens de Nossa Senhora Aparecida e do Padroeiro da cidade São Judas Tadeu. Paisagem rural.</i></p>	<p><i>Possibilidade de resposta: Igreja católica de Cruzeiro do Sul de forma modernizada, construída em alvenaria e com apenas uma torre.</i></p>
		
<p><i>Possibilidade de resposta: Igreja católica de Cruzeiro do Sul com mudanças na estrutura e na pintura.</i></p>	<p><i>Possibilidade de resposta: Igreja católica de Cruzeiro do Sul nos dias atuais com a fachada modificada atribuindo aspecto moderno à obra.</i></p>	
<p><i>Possibilidade de resposta: Principais mudanças observadas - A paisagem ao redor da igreja foi transformada e o material utilizado para a construção foi substituído ao longo do tempo,</i></p>		

²⁶ Fonte das imagens do quadro 03: <https://www.cruzeirodosul.pr.gov.br/baixarfotos.htm> Acesso em: 05 nov, 2022.

assim como as cores. A qualidade da fotografia também mudou, bem como o instrumento utilizado para registrá-las.

Quadro 4 - Igreja católica de Cruzeiro do Sul – pessoas²⁷

		
<p><i>Possibilidade de resposta: A foto em preto e branco indica que foi registrada há muito tempo. Os adornos e vestimentas das pessoas indicam que se trata de uma cerimônia, possivelmente um casamento.</i></p>	<p><i>Possibilidade de resposta: A foto em preto e branco indica que foi registrada há muito tempo. A quantidade de pessoas dentro da igreja, indicada pelas pessoas em pé e o traje formal, sugerem se tratar de uma solenidade.</i></p>	<p><i>Possibilidade de resposta: A foto colorida indica que a data da fotografia é mais atual. A pouca quantidade de pessoas revela se tratar de uma celebração comum.</i></p>
	<p><i>Possibilidade de resposta: Principais mudanças observadas - As expressão das pessoas e suas vestimentas, incluindo o uso da máscara fácil na fotografia mais recente. A transformação nas roupas da população, de mais formal para menos formal pode representar uma transformação de hábitos dessa comunidade.</i></p>	
<p><i>Possibilidade de resposta: A foto colorida, a qualidade da imagem, as mudanças na estrutura da igreja e as vestimentas das pessoas indicam se tratar de uma data ainda mais atual. O uso de máscaras faciais expõem o contexto pandêmico.</i></p>		

²⁷ Fonte das imagens do quadro 04: <https://www.cruzeirosul.pr.gov.br/baixarfotos.htm> Acesso em: 05 nov, 2022.

Atividade 2

As questões a seguir podem ser realizadas de maneira oral, promovendo discussão e exposição de ideias, de modo que os alunos averiguem as respostas uns dos outros e que possam concordar, discordar, complementar, entre outras práticas discursivas.

- a) Você já viu algumas das paisagens expostas no exercício anterior? Explique?

Possibilidade de resposta: Sim, as paisagens representadas nas fotografias mais recentes são paisagens comuns no lugar em que vivemos, a igreja matriz que fica no centro da cidade.

- b) Com qual das paisagens expostas anteriormente você mais se identifica? Por quê?

Apesar de ser uma resposta pessoal, é possível que os alunos respondam que se identificam com as paisagens que mais correspondem ao seu tempo e sua experiência, ou seja, as paisagens registradas mais recentemente. É possível também, que os alunos não se identifiquem com nenhuma das paisagens expostas, pois podem estar representando um local o qual não frequentam.

- c) Considerando os grupos de pessoas expostos nas fotografias, com qual deles, seus hábitos e costumes se assemelham? Exemplifique.

Possibilidade de resposta: Com as pessoas da última fotografia, pois estão usando máscaras e essa foi uma realidade bastante recente, e em alguns casos, ainda é um comportamento comum nos dias atuais.

- d) Sabendo que a paisagem possui caráter sensorial, você acredita que elementos como o cheiro e a temperatura dessas paisagens são os mesmos? Explique.

Possibilidade de resposta: Não. As paisagens expostas foram visivelmente transformadas com o passar do tempo, sendo assim cada paisagem possui seu aroma e

sua temperatura de acordo com os elementos que ela compõem. É perceptível que as paisagens do tempo mais antigo possuem características do espaço rural, e as mais atuais do espaço urbano. Essa diferença revela as transformações visuais e sensoriais da paisagem.

- e) Você acredita que a tecnologia contribuiu para a transformação das paisagens apresentadas? Explique.

Possibilidade de resposta: Sim. As transformações nas paisagens apresentadas são marcadas por alterações no prédio da igreja matriz, possibilitado pelo avanço no maquinário de construção civil, bem como as mudanças na estética desse tipo de local. Percebe-se também que, nas paisagens que apresentam pessoas, há mudança na iluminação, tanto do local quanto da própria fotografia, ocasionado pelo avanço da tecnologia.

Professor (a), é importante que os alunos não percebam as fotografias do passado como um lugar desconhecido, mas sim compreendam que se trata da cidade em que vivem em outro período, com outros hábitos e outra cultura, mas que fazem parte da mesma história. Portanto, é fundamental que, ao final da atividade, os alunos percebam que as fotografias que analisaram são paisagens transformadas ao longo do tempo, e que hoje se configuram no lugar onde vivem.

Essa crítica pode ser construída a partir da percepção de que a paisagem é, também, uma produção humana, caracterizada por elementos interligados. A paisagem condiciona um conjunto de crenças, ideias, costumes e ideologias, uma vez que consolida períodos históricos em seu processo de transformação. Para Milton Santos,

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade. (SANTOS, 1997, p. 37)

Os estudos da linguagem concebem a concepção semiótica da ideologia. Os signos, ou seja, uma parte material do real são elementos que constituem a ideologia: “Tudo que é ideológico possui valor semiótico”, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (VOLOSHINOV, 1976, p. 21).

Nas atividades da sequência, daremos continuidade às leituras de paisagens, que se destinam a promover reflexões sobre o sentimento de pertencimento dos estudantes, considerando o caráter multissemiótico dos textos que permitem representar a partir da imagem, informações que necessitam ser inferidas.

Atividade 3

Observe as imagens a seguir e faça a descrição das paisagens, apontando suas diferenças.

Paisagem 1 – Cruzeiro do Sul 1950



Cruzeiro do Sul – PR na década de 1950

Fonte: cruzeirodosul.pr.gov.br²⁸

²⁸ Disponível em: http://www.cruzeirodosul.pr.gov.br/novo/fotos_cidade_antigas/index.html Acesso em: 10 dez, 2022.

Paisagem 2 – Cruzeiro do Sul 2022



Avenida de Cruzeiro do Sul - PR no ano de 2022. Fonte: A autora

Possibilidade de resposta: A paisagem 01 revela um período antigo, a rua não é pavimentada, os veículos são na sua maioria caminhões de carga, e há pouco movimento de pessoas na via. A paisagem 02 revela um período atual por conta dos prédios comerciais, os veículos são na sua maioria de passeio e também há pouco movimento de pessoas na via o que indica uma semelhança entre as paisagens mesmo após tanto tempo. As principais diferenças são a modernização do espaço com a pavimentação das ruas e a construção de prédios comerciais, bem como a mudança dos tipos de veículos, o que indica a transformação nas atividades produtivas no município.

Atividade 03

A partir da análise das paisagens apresentadas na atividade anterior, relacione as características a seguir com sua respectiva paisagem:

A – Paisagem 01

B – Paisagem 02

- a) (B) As construções possuem tendência vertical, com sobrados ou divisão comércio/residência, que visa a otimização do espaço.
- b) (A) Os veículos presentes revelam atividades de carga e transporte.
- c) (B) Os veículos presentes são pequenos, geralmente para passeios.
- d) (B) É possível perceber publicidades e nomes de comércios.
- e) (B) Arborização planejada, com espaços demarcados.
- f) (A) Arborização natural.
- g) (B) Maior quantidade de veículos revelando maior mobilidade urbana.
- h) (A) Há mais espaços livres.
- i) (B) Há pavimentação das vias.
- j) (B) Revela preocupação com a separação de resíduos.

Atividade 04

As paisagens apresentadas nas atividades 01 e 02 são bem diferentes uma da outra. Elas revelam a transformação de um espaço e das pessoas que nele habitam. São representações de nossa cidade, sua evolução histórica e social. O mundo globalizado permite que informações que circulam em diversos lugares do mundo possam chegar até nós, bem como os aspectos da sociedade capitalista dinâmica. Nessa perspectiva, responda:

- a) Você sente que pertence a alguma das paisagens apresentadas? Você pode afirmar que uma das paisagens expostas é o seu lugar? Justifique.

Resposta pessoal.

- b) A partir da leitura das paisagens, como as transformações identificadas interferem na forma em a sociedade se comunica?

Possibilidade de resposta: As transformações nas paisagens revelam avanço na tecnologia, o que interfere diretamente na forma como a sociedade se comunica. Apesar de, não aparecer na imagem, infere-se que na paisagem 02 o uso da internet e popularização de aparelhos celulares são bem comuns.

- c) Você acredita que a paisagem em si, é um instrumento de comunicação? Explique.

Possibilidade de resposta: Sim, pois a partir de sua leitura pode-se alcançar inúmeras informações.

A paisagem e o lugar estão associados à medida que o sujeito identifica na paisagem o seu pertencimento, seu lugar no mundo. Um espaço em que pode agir e transformar, e pode ser transformado por todos os fatores que ali comunicam e interagem. A Geografia Crítica considera o lugar como parte do mundo global, e não como algo fechado ou isolado, ele articula as relações globais mais amplas de modo a apresentar sua individualidade. Para Santos (2005), mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo obtida através do lugar. Essa consciência pode ser o pensamento crítico, a autonomia, a produção de perspectivas para o futuro que sejam emancipadoras.

Na atividade 04 buscamos levar os estudantes a refletir sobre sua relação com as paisagens da cidade em que vivem, que apresenta elementos dos quais possuem contato diário, e atuam direta ou indiretamente em suas vidas. Buscamos abrir caminho para estes pensarem como produzem e reproduzem o espaço no cotidiano através das relações sociais, percebendo elementos do passado e do presente de modo natural e cultural, considerando o lugar como uma ideia individual se relaciona com o global.

Considerar a paisagem enquanto parte do processo discursivo é compreendê-la como uma porção do arranjo da imagem do mundo, a partir do meio material e perceptível pelos sentidos humanos, perante as características socioculturais de cada povo. Os sujeitos do discurso provocariam uma razão para comunicar aquilo que percebem de modo mais evidente nas paisagens. Nesse sentido, o que lemos no mundo e na sociedade é o que aprendemos a ver; nós o enunciamos nos termos que sabemos utilizar. O olhar de um percebe mais detalhes e revela configurações que escampam aos outros. Contudo, como os sons são analisados e os perfumes rememorados traz a marca de contextos comuns (CLAVAL, 1999).

Nessa direção, recorreremos a Maciel (2009, p. 33-34) ao afirmar que

[...] ela (a paisagem) possui tanto uma dimensão palpável, presente no mundo exterior, quanto um componente de *imaginação*, todavia inextricavelmente correlacionados pela ação cultural dos indivíduos. Assim sendo, a imaginação e o repertório do imaginário social e individual não deformam o olhar sobre o mundo, porque constituem uma totalidade que

cria o sentido e a própria existência[...]. Neste sentido, seria somente a partir de sujeitos conscientes e ativos que os espaços figurados se enunciariam narrativamente enquanto estratégia de conhecimento e reinterpretação do mundo, adquirindo relevância para uma análise geográfica dos sentidos e valores atribuídos às paisagens pelos seus habitantes.

Com a atividade 5, a seguir, pretendemos levar os alunos a aprofundar a leitura de paisagem e lugar de forma subjetiva.

Atividade 05

Imagine a praça central de Cruzeiro do Sul. É um lugar comum, que todo cidadão dessa cidade conhece. Faça uma descrição detalhada da praça central, citando todos os elementos que compõem uma paisagem: elementos visuais, olfativos, palatáveis, táteis, entre outros. Ao concluir a descrição, compare-a com a de seus colegas de turma e perceba as diferenças encontradas na definição de um mesmo local.

Possibilidade de resposta: a descrição visual da praça pode apresentar pontos semelhantes entre os estudantes, é redonda, possui bancos, escadas, jardim. Ao seu redor possuem pontos comerciais como panificadoras, farmácia, bares, entre outros. Os demais pontos sensoriais serão descritos de forma subjetiva, de modo que cada aluno irá apontar sua experiência pessoal com essa paisagem.

Professor (a), a praça central da cidade a que nos referimos na atividade 05, é um local comum aos jovens, é um ponto de encontro e carrega uma carga simbólica diferente para cada um, que tem como referência experiências e espaços de vida que se constituem a partir de conexões e recortes históricos e sociais envolvidos em representações espaciais mais amplos.

VI – O meu lugar

Professor (a), a etapa VI encerra as atividades propostas neste protótipo. Sua realização integra os conhecimentos promovidos pelas atividades anteriores e consolida os saberes englobados nas disciplinas envolvidas.

A atividade desta etapa consiste em uma ação consciente do aluno, de fotografar algumas paisagens da cidade de Cruzeiro do Sul que eles considerem ser o seu lugar. A fotografia pode estar acompanhada de uma descrição ou relato oral

explicitando a escolha do aluno em um momento de socialização com a turma. Na sequência, os alunos devem organizar uma exposição de fotografias para toda a comunidade escolar na qual deverão apresentar suas escolhas, bem como seus conhecimentos de paisagem e lugar, e como estes atuam como instrumento de comunicação e interação.

Atividade final

Agora é a sua vez de criar. Escolha algumas paisagens de Cruzeiro do Sul para fotografar que representem espaços que você considera um lugar seu, ao qual você pertence, que você atua e transforma. Uma paisagem que represente um lugar em que você se sente parte integrante. Você pode fotografar com o seu próprio celular ou câmera, ou pode utilizar o equipamento de um amigo ou familiar. Você também pode usar efeitos ou filtros, da forma que julgar melhor. Deve imprimir as fotografias e apresentar para a turma as paisagens escolhidas. Com o auxílio de seus professores de Língua Portuguesa e de Geografia, organizem uma exposição de fotografias de paisagens e convide toda a comunidade escolar para apreciar as imagens.

Professor (a), destacamos que a leitura da paisagem no panorama de texto multissemiótico permite verificar as diferentes dinâmicas concernentes ao funcionamento das sociedades. Analisar esse tipo de texto possibilita apreender as informações que ele revela ou omite, de forma a perceber as características históricas, econômicas, políticas e culturais que estruturam o processo de formação e organização do espaço social. Comunicar não é unicamente falar. A comunicação é um processo inerente, que oportuniza a interação em diferentes modos. Falar através da paisagem é colocar a dialética entre o conhecido e o desconhecido no centro do horizonte intelectual daqueles que são narradores, mas que fazem mão de uma argumentação modelizadora a partir da qual se deseja atingir uma adesão negociada dos interlocutores (MACIEL, 2009).

Nesse sentido, Santos (1997, p. 10) observa que

Os fatos estão todos aí, objetivos e independentes de nós. Mas cabe a nós fazer com que se tornem fatos históricos, mediante a identificação das relações que os definem, seja pela observação de suas relações de causa e efeito, isto é, sua história, seja pela constatação da ordem segundo a qual eles se organizam para formar um sistema temporal.

A atualidade de um espaço é singular na medida em que é formada por momentos que se foram com o tempo, agora cristalizados como objetos geográficos atuais, constituindo os elementos da paisagem atual. Essas formas-objetos, tempo passado, são igualmente tempo presente enquanto formas que abrigam uma essência, dada pelo fracionamento da sociedade atual (SANTOS, 1997). Logo, o momento passado não se foi na mesma medida que o tempo, ou como o espaço, uma vez que sua objetivação está sempre presente e participa do cotidiano para a realização social atual. Essas formas se revelam e comunicam na paisagem, atribuindo a ela a característica de signo.

3.4 Encerrando uma ideia, iniciando outras

Para a finalização deste protótipo, ressaltamos que a idealização deste trabalho está muito além de cumprir com uma tarefa acadêmica. A elaboração de um Protótipo Didático voltado para a proposta da interdisciplinaridade é não apenas importante, mas necessária.

É de nosso conhecimento que professores das escolas públicas brasileiras procuram elencar metodologias que atendam as necessidades do alunado. Sabemos também o quanto essa tarefa é difícil, considerando o espaço plural da escola pública. Desse modo, ao propormos um Protótipo Didático que se alinha às orientações de documentos norteadores para o nível de ensino e componente curricular a que esse produto se destina, intencionamos colaborar com o exercício docente de professores de Língua Portuguesa, além de incentivar a prática da interdisciplinaridade, apresentando uma possibilidade que busca contribuir para a ampliação dos letramentos e possibilitar a participação nas práticas sociais constituídas pela linguagem.

As atividades diversificadas e interativas aqui recomendadas pretendem promover o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes recorrendo à análise de imagens sob o viés da interdisciplinaridade, que configura um recurso essencial para as práticas pedagógicas. Ademais, a leitura dos textos multissemióticos ora apresentados oferecem a integração dos saberes de diferentes áreas do conhecimento, Linguagens e Ciências Humanas, agregando conceitos e sentidos.

Salientamos a relevância de embasar as atividades em teorias consistentes, de notáveis autores como Bakhtin (2003), Volochinov (1992), Leffa (1999), Santos (1997), entre outros estudiosos que colaboraram para sistematizar os atos de leitura de textos multissemióticos de paisagens, visando auxiliar na construção do sujeito leitor, envolvendo a comunicação e o pensamento crítico dos estudantes enquanto Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular unidas à interdisciplinaridade do uso das imagens como linguagem, alçando-as a instrumento de interação social.

As atividades aqui propostas articulam a reflexão sobre o quanto uma imagem pode comunicar, quanta história ela carrega e como os estudantes fazem parte dessa história. De forma gradual, as etapas deste protótipo direcionam os estudantes para uma análise de espaços mais amplos, até estreitar sua relação pessoal com as paisagens captadas.

Este material é passível de adaptação para aplicação com outras turmas de Ensino Fundamental dos Anos Finais, adequando os textos para que melhor atendam às necessidades de outros contextos. Esperamos que possa atuar como inspiração para novas propostas interdisciplinares, com outros componentes.

4. ANÁLISE DO PROTÓTIPO DIDÁTICO

A preferência da ferramenta para o desenvolvimento do produto, o protótipo didático, se deve por sua capacidade de ser adequado de acordo com diferentes contextos, bem como por considerar as apreciações culturais do grupo a que se destina. O conjunto de escolhas para um protótipo didático pode seguir outros caminhos, conforme as demandas percebidas pelo professor, além do que esse instrumento trabalha com linguagens de maneira dinâmica, de modo que professor e aluno possam alterar e remodelar.

Com as atividades propostas e os textos selecionados, na ordem em que estão dispostos, procuramos ampliar a noção de paisagem e de mundo do alunado a que se destina, expondo paisagens que podem não ser comuns aos estudantes, como as imagens de grandes centros urbanos, por exemplo, até apresentar paisagens do município em que residem, de modo a oferecer leituras mais estreitas e individuais. Além disso, nos exercícios do protótipo partimos da concepção de linguagem como um processo de interação (BAKHTIN, 1992), no qual a expressão discursiva é sempre orientada pelo e para o outro, que por sua vez apresenta um atitude responsiva, de replicar, refletir ou responder, dando sequência à cadeia discursiva.

Ao propormos leituras de textos multissemióticos ligados ao cotidiano dos estudantes, ao seu lugar de convivência, buscamos propiciar a análise dos discursos presentes em determinado texto, tempo e espaço e orientar as ações dos alunos em seu contexto comunicativo histórico, social e cultural. A compreensão das atividades ocorrerá a partir da clareza que os estudantes apresentam sobre o mundo. Logo, a interação se constitui em uma perspectiva global da realidade, alcançando os sujeitos como participantes ativos no processo de comunicação.

Na inclusão de diferentes gêneros discursivos no protótipo didático como música, poema concreto, texto multissemiótico, entre outros, temos como objetivo oferecer ao público a que este protótipo se destina uma variedade de formas de comunicação e novas formas de ler. A comunicação é uma competência desenvolvida diante da exposição a estímulos de linguagens, possibilitando ao indivíduo interagir com o outro e com o mundo.

Os textos multissemióticos manifestam potencial de observação entre a subjetividade do interlocutor e a produção de sentidos através dos elementos que os

constitui. Sendo assim, as atividades que envolvem textos multissemióticos buscam levar os alunos a compreenderem-nos como uma forma de linguagem que possuem significados próprios de suas peculiaridades que vão além da percepção visual, como a percepção de outros sentidos, observando espaços, cores, expressões, objetos, temperatura, aromas, texturas, entre outros.

A terceira competência específica da Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular prevê que

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

Desse modo, este protótipo se alinha com as bases do documento norteador da educação nacional, uma vez que proporciona o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências e habilidade comunicativas.

Além das propostas de leitura, aspiramos iniciar, junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, um processo de percepção interdisciplinar. Em conjunto com a disciplina de Geografia e seus conceitos fundamentais, almejamos criar uma reflexão acerca da paisagem, sua definição e representações. Para tal, aconselhamos que a aplicação deste protótipo na disciplina de Língua Portuguesa seja realizada de forma concomitante com as aulas de Geografia, voltadas para o estudo da paisagem, foco deste produto, juntamente com o estudo do conceito de lugar.

Dessa maneira, constitui-se um diálogo mais próximo entre as práticas desenvolvidas em cada componente curricular, Língua Portuguesa e Geografia, uma vez que a proposta aqui apresentada visa possibilitar um conhecimento global, que vai além das fronteiras das disciplinas. Este protótipo procura integrar não apenas os conteúdos, mas a atitude de busca e envolvimento com o conhecimento agregado para a obtenção de não apenas um projeto interdisciplinar, mas de uma postura interdisciplinar dentro da escola, o pensar interdisciplinar que parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva, tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas (FAZENDA, 2002).

As diferentes realidades apresentadas nos textos multissemióticos, desde a mais ampla até a mais pessoal, permitem que o aluno analise a cidade em que vive e suas paisagens como elemento constituinte da identidade das pessoas que ali

coexistem, ao considerar que o simples confronto do leitor com o texto não garante o surgimento de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A compreensão ocorrerá se determinadas condições estiverem presentes (LEFFA, 1996). Dessa maneira, ao promover a inter-relação entre os recursos advindos dos textos multissemióticos e os conhecimentos que o leitor possui, bem como sua memória com determinada paisagem, o significado do texto é reconstruído.

Nesse domínio, os participantes do processo de interação, leitor e texto multissemiótico, se encontram no próprio texto que constitui o espaço da interação, permitindo uma extensa variedade de subentendidos, de acordo com o contexto social e cognitivo desses participantes. Contudo, o processo de leitura a partir da interação, não permite qualquer leitura. O texto delimita o que pode ser lido e os sentidos que podem ser produzidos em uma atividade completa que envolve os elementos do texto, a situação comunicativa, conhecimento prévio do leitor, sua posição social no grupo a que pertence e suas concepções ideológicas, que são levados ao texto, durante o processo de produção de sentidos (ROJO, 2009).

Para tal, as perguntas de interpretação visam relacionar a experiência dos estudantes, o espaço em que estão inseridos e as paisagens a que estão expostos. Os textos trabalhados propiciam a efetiva produção de sentidos, além de contribuir para exaurir o tema em estudo e possibilitar ao sujeito a capacidade de responder às práticas de linguagem. De acordo com Menegassi (2010, p. 181),

São perguntas que tomam o texto como referencial, porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto. As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores – de resposta textual e inferencial, que levam o aluno-leitor a raciocinar sobre o que está lendo e articular o tema do texto à sua vida pessoal. Para isso, suas respostas não estão ligadas ao texto, mas sim, às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas.

A leitura de paisagem evidenciada neste protótipo se destina a promover reflexões sobre o sentimento de pertencimento dos estudantes, considerando o caráter multissemiótico dos textos que permitem representar a partir da imagem, informações que precisam ser alcançadas, associando ao conceito de lugar que, unido ao conceito de paisagem sustentam o propósito da interdisciplinaridade aqui indicado. Dessa maneira, este trabalho qualifica a paisagem como um segmento do

processo discursivo e como unidade que compõe a concepção de mundo, a partir do que é perceptível pela vivência da comunidade considerando sua história e cultura.

Portanto, esperamos que este produto educacional possa não somente atuar como colaborador da prática docente, mas também faça parte da construção de sujeitos leitores críticos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos, especialmente, expor novas ideias. Além de apresentar o texto multissemiótico a partir de uma perspectiva singular, procuramos acender o lampejo da interdisciplinaridade como proposta de trabalho possível e profícua, notadamente aos professores de língua portuguesa.

Frisamos que a leitura da imagem está longe de ser uma prática que complementa outra ou que necessita de outra para chegar à leitura de mundo. É um meio de compreender as mais variadas formas de comunicação e ligar a sociedade a suas raízes mais antigas e mais ricas cultural e historicamente.

Buscamos mostrar que a linguagem enquanto forma de interação é uma atividade coletiva, de natureza histórica e cultural, realizada através da interação verbal e social entre os interlocutores, visto que é por meio de diálogos e interações entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e saberes.

Desse modo, ancoramos este trabalho na perspectiva interacionista de linguagem idealizada por Bakhtin (2003), por considerarmos seus efeitos comunicativos da interação entre texto-enunciado multissemiótico, leitor, mundo, história e cultura. Além da concepção interacional de leitura que embasa esta investigação, defendida por Leffa (1999), que aponta o paradigma social da leitura como forma de interação e, por conseguinte, a transformação da sociedade. Fundamentamo-nos também nas discussões de multiletramentos de Rojo (2012), que os descreve com uma forma de pensar para a juventude, inclusive para o trabalho e para a cidadania, uma formação que atenda a sociedade que hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens, mídias e de culturas, e estas referências devem ser tematizadas na escola.

Ao desenvolvermos possibilidades de leitura de textos-enunciados multissemióticos de paisagens culturais urbanas, buscamos investigar os sentidos do uso das imagens como linguagem, apontando estratégias para se observar desde os elementos visuais mais explícitos, até tantas outras informações contidas em uma paisagem, possíveis de se perceber através de outros sentidos. Há muitas formas de ler uma imagem, e a paisagem é a referência que favorece a leitura, sob o viés interdisciplinar, em sua totalidade.

Dessa maneira, presumimos que o objetivo geral deste trabalho, definido em contribuir para a construção do sujeito leitor, abarcando a comunicação e o

pensamento crítico dos estudantes, alçando as imagens a instrumento de interação social, tenha sido alcançado.

A elaboração do Protótipo Didático dirigido ao professor de Língua de Portuguesa, indicando os conceitos da Geografia necessários para a aplicação das atividades, demonstra uma forma de como as disciplinas podem trabalhar juntas. O trabalho oferece um conjunto variado de textos e diferentes formas de lê-los. Tais práticas alcançam nossos objetivos específicos, resumidos em: contribuir com a prática de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e analisar os conceitos fundamentais da Geografia, buscando ampliar a percepção de leitura dos estudantes.

A natureza propositiva deste trabalho não nos impede de elencar efeitos alcançados em decorrência de seu engendramento: i) o aprofundamento nos estudos das teorias aqui expostas permitiu a elaboração de um material didático pedagógico fundamentado e original, que se alinha com os documentos norteadores atuais, como Base Nacional Comum Curricular e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ii) a manifestação da interdisciplinaridade como movimento necessário para o trabalho docente, como forma de reunir conhecimentos e tornar a prática discursiva dos estudantes mais crítica e autônoma; iii) o exame acerca do material desenvolvido observando a teoria aliando-se à prática, como forma de avaliação do processo, bem como sua viabilidade.

Importante ressaltar que esta pesquisa tornou-se possível a partir da sustentação teórica unida à prática, propiciada pelas aulas do programa Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, bem como os direcionamentos de debatedores e orientadora, que viabilizaram as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Portanto, afirmamos que este estudo se configura como uma oportunidade de experimentar antigas ideias apresentadas como uma nova proposta: a leitura de textos multissemióticos, aliada à interdisciplinaridade e aos multiletramentos. Acreditamos que a pesquisa científica com a aplicabilidade prática é um meio para a mudança tão necessária nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. J. F. **Análise da paisagem local através da leitura de imagens.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2013. Curitiba: SEED – Pr., 2016. v.1.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 327-358.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. **O texto e seus conceitos.** São Paulo: Parábola, 2016, p.13-30.
- BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, B; SILVA, M. C. (Orgs.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC; SEB, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB:** documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- CLARE, N. A. V. **Ensino de língua portuguesa:** uma visão histórica. Idioma (UERJ), Rio de Janeiro, v. 23, 2003, p. 6-23.
- CLAVAL, P. A geografia cultural. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- COIMBRA, J. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, A. Jr.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. (Ed) **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus Editora, 2000.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 15. ed. São Paulo: Papirus Campinas, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2011.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R.J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, jul./dez. 2011, p. 479-501.

FUZA, A.; MENEGAZZI, R. J. **Ordenação e sequencição de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático**. Alfa, São Paulo, v.63, n.3, 2019, p. 661-689.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERBER, R. M; TOMITCH, L. M. **Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências?** Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 30, núm. 2, p. 139-147. Universidade Estadual de Maringá. Brasil, 2008.

GRECO, E. A; LISBOA, M, R. Formação de professores PARFOR e as concepções de leitura. In: PAINI, L. D; CHICARELLE, R. J; CELORIO, J. A. (Org.) **PARFOR Plano Nacional de Formação de professores, dialogicidade entre a Educação Básica e a Universidade: compartilhando saberes**. Massoni: Maringá, 2019.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

JUNIOR, D. **A cidade é um texto: apontamentos para ler a cidade**. Universitas FACE, v. 1, n.1, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos a leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOOLHAAS, R. MAU, B. **S, M, L, XL**: Small, Medium, Large, Extra-Large: OMA. A Cidade Genérica – Três textos sobre a cidade. Ed. Monacelli Press, 1997.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 31-44.

LEFFA, V. J. Perspectiva no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. In: MINELLA, L. S. (Ed.) **Cadernos de pesquisa interdisciplinar de ciências humanas**. n. 73. Florianópolis, 2005.

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trabalho linguística aplicada, Campinas , v. 49, n. 2, dec. 2010, p. 455-479.

LÉVINAS, E. **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACIEL, C. A. A. **A retórica da paisagem**: Um instrumento de interpretação geográfica. Espaço e Cultura – UERJ, Rio de Janeiro, n. 26, jul/dez 2009, p. 32-48.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. v.19 - 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. v.19 - 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

NARZETTI, C. **A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia**. Alfa, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013, p. 367-388.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Imagem**: Cognição, Semiótica, Mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R.; SANTOS, A.; RITTER, L. (Org) **Concepções de Linguagem e Ensino**. Maringá, Eduem, 2010.

RODRIGUES, R. H. **Ensino de Gramática**: Reflexões sobre diretrizes oficiais. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2014, p. 9-30.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152 – 183.

ROJO, R. H.; **Conferência: Protótipos Didáticos e Gêneros Digitais**. In: Webinário PROFLETRAS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I3QMVJH8Rcg>> Acesso em: 31 jan, 2022.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

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

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

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica. Coleção primeiros passos**. Editora brasiliense, 2012.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

VIEIRA, M. S. **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas**. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VOLOSHINOV, V. **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires: 1976.