

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KÁTIA DE ARAÚJO LUZ

**O VIDEOCLÍPE NA FORMAÇÃO DO LEITOR: PROPOSTA PARA O 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA – PI
2021

KÁTIA DE ARAÚJO LUZ

**O VIDEOCLÍPE NA FORMAÇÃO DO LEITOR: PROPOSTA PARA O 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof. Dra. Shirlei Marly Alves.

L979v Luz, Kátia de Araújo.

O videoclipe na formação do leitor: proposta para o 9º ano do ensino fundamental / Kátia de Araújo Luz. – 2021.
131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Teresina-PI, 2021.

“Orientadora Profa. Dra. Shirlei Marly Alves.”

1. Leitura. 2. Multimodalidade. 3. Multiletramento.
4. Videoclipe. I. Título.

CDD: 469.02



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

KÁTIA DE ARAÚJO LUZ

“O VIDEOCLÍPE NA FORMAÇÃO DO LEITOR: proposta para o 9º ano do ensino fundamental”

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 31 de maio de 2021, às 9h, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, o qual foi **APROVADO** pela banca examinadora composta pelos professores abaixo assinados.

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves (UESPI)
(Presidente)

Prof. Dr. Emilio Davi Sampaio (UEMS)
(1º examinador)

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
(2ª examinadora)

Visto da coordenação.

Prof. Dra. Shirlei M. Alves
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)
Portaria nº 0168/2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser presença de luz em minha vida e por me agradecer com boas condições de saúde física, emocional e social, que me permitiram vivenciar todas as etapas do mestrado de forma tranquila.

Aos meus filhos, Luís Filipe, Pedro Vítor, Maria Eduarda (*in memoriam*) e Heitor, por serem, desde o seu nascimento, a concretização do amor pleno e a força que impulsiona meu caminhar. Tudo o que faço é, primeiramente, por vocês.

Ao meu marido, Everaldo, companheiro de vida e fiel incentivador. O seu apoio incondicional e a sensação de sentir a sua felicidade pela realização do meu sonho de fazer mestrado e de tantos outros, foram sempre combustíveis para continuar a difícil caminhada.

Aos meus pais, Julieta e Osmar, minha inspiração diária, aconchego revigorante nos momentos desafiadores. Responsáveis pela minha formação pessoal e profissional, dentre tantas lições, ensinaram-me, desde muito cedo, que querer é o primeiro passo para realizar o que almejamos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Shirlei Marly Alves, por ser minha guia no fascinante e desafiador mundo da pesquisa, por acreditar em meu potencial e me inspirar devido sua competência e compromisso. Em todo o percurso da construção desta pesquisa, nunca me senti só, e contar com sua presença intelectual, seu olhar criterioso, a cada passo dado, me trouxe segurança e, ao mesmo tempo, incentivo de maior imersão no tema pesquisado.

Aos demais professores do PROFLETRAS – UESPI, pelos conhecimentos compartilhados, por me ensinarem que, por muitas vezes, para aprender, precisamos desaprender, desconstruir velhos conceitos, me trazendo a certeza de que esta (re)construção não é destino, é jornada contínua.

Aos colegas da Turma 6 do PROFLETRAS – UESPI, pelas partilhas, aprendizados e acolhimento desde o primeiro dia de aula, pelo companheirismo que, com o tempo, se transformou em um vínculo de amizade, ultrapassando a convivência acadêmica.

Ao colega de trabalho Professor Assis Souza, por abraçar a minha pesquisa e, com seus conhecimentos tecnológicos, transformar nossas ideias interventivas em um objeto virtual de aprendizagem.

Às colegas de trabalho Professora Yonara Lustosa e Professora Márcia Falcão, pela imensa contribuição em todas as etapas do mestrado, principalmente na realização da coleta de dados da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, por aceitarem, mesmo diante de todos os desafios das aulas remotas, contribuir para realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

À CAPES, por financiar o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e possibilitar a formação aos professores da rede pública.

À Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC, por investir em meu desenvolvimento profissional e me possibilitar contribuir, através da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no mestrado, com a melhoria do ensino de leitura na escola em que trabalho.

Ao Serviço Social da Indústria – SESI – Departamento Regional do Piauí, por ser esta instituição escola que investe sempre na formação dos seus profissionais. Muito do que sou, profissionalmente, devo a esta casa.

À escola pesquisada, por confiar em meu trabalho e abrir suas portas para realização da pesquisa.

RESUMO

A compreensão dos gêneros multimodais requer que o leitor estabeleça relações entre as diferentes linguagens, tornando imprescindível um preparo adequado para lidar de forma proficiente com a diversidade textual presente nas telas, nos impressos e em outros suportes de leitura. Dentre esses textos está o videoclipe, gênero audiovisual que tem uma excelente receptividade por parte dos adolescentes e jovens, haja vista sua natureza dinâmica, lúdica e o seu caráter multimodal, sendo, todavia, pouco explorado pela escola para formação leitora. Diante dessa realidade, esta pesquisa teve como objeto de investigação a leitura do videoclipe por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, partindo-se da seguinte questão norteadora: De que modo a didatização do gênero videoclipe pode contribuir para o processo de formação de leitores críticos no âmbito da escola? A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Kleiman (2002), Antunes (2003), Leffa (1999) sobre concepções de leitura; Mozdzensky (2008), Ribeiro (2016), Rojo (2012), acerca de multimodalidade e multiletramento, Holzbach (2016) Mozdzensky (2012; 2013) e Janotti Júnior (2018), sobre o gênero videoclipe, dentre outros teóricos que desenvolveram estudos referentes ao tema. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória e descritiva, sendo de natureza interventiva por ter como proposta a elaboração e aplicação de intervenção a partir dos resultados encontrados. A coleta de dados se deu mediante o desenvolvimento de oficinas, conduzidas de forma remota por meio de mediação tecnológica, em que foram realizadas rodas de diálogo e aplicação de questionários. Observou-se que há, por parte dos alunos pesquisados, o entendimento sobre a importância da leitura, todavia as suas experiências, em sua grande maioria, são restritas e estão mais voltadas à leitura de textos curtos e há ainda aqueles que afirmam não gostarem de ler. Os dados evidenciaram também que as habilidades dos participantes da pesquisa relacionadas à leitura de gêneros multimodais, e mais especificamente do videoclipe, encontram-se em um nível básico, ou, seja, não conseguem mobilizar todas as habilidades necessárias para a leitura desses textos, haja vista que apresentam dificuldade em articular as diversas linguagens e, conseqüentemente, entender o papel de cada uma delas para construção do sentido global do texto. Em contraponto, todos os alunos pesquisados demonstraram excelente receptividade ao videoclipe, muito embora esse gênero seja pouco explorado pela escola. Evidencia-se assim a necessidade de um reposicionamento da escola no que que concerne ao ensino de leitura de forma a fomentar o multiletramento e, nessa perspectiva, o uso planejado do gênero videoclipe como recurso didático tem potencial contribuição para o ensino de leitura, uma vez que sua dinamicidade e multimodalidade estimula o envolvimento dos alunos e requer destes a articulação das diversas linguagens que o compõem, criando condições para que sejam capazes de descobrir novas formas de interação com o texto, favorecendo a leitura crítica. Partindo desta conclusão é que se apresenta uma sequência didática no formato de objeto virtual de aprendizagem como proposta de intervenção.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Multiletramento. Videoclipe.

ABSTRACT

Readers need to establish relationships among different languages to understand multimodal genres, making it essential an adequate preparation to deal proficiently with the textual diversity present on screens, in print and other reading media. Video clip is among these texts, which is an audiovisual genre that has an excellent receptivity on the part of adolescents and young people due to its dynamic, playful nature and its multimodal character, yet it is little explored for reading training by schools. Considering this context, this study had as its object to investigate video clip reading by 9th grade Elementary School students, having as its starting point the following guiding question: How can video clip genre teaching contribute to the process of critical readers formation within the school? The research is based on the studies of Kleiman (2002), Antunes (2003), Leffa (1999) on conceptions of reading; Mozdzensky (2008), Ribeiro (2016), Rojo (2012), about multimodality and multiliteracy, Holzbach (2016) Mozdzensky (2012; 2013) and Janotti Júnior (2018), about the video clip genre, among other theorists who developed studies on the theme. The paper is characterized as qualitative, exploratory and descriptive, having a nature interventional because it proposes to elaborate and apply an intervention based on the results found. Data collection took place from the development of workshops, conducted remotely through technological mediation, in which conversation circles and questionnaire application were conducted. It was observed that there is an understanding on the part of the researched students about the importance of reading, however their experiences, in the vast majority, are restricted and are more focused on reading short texts and there are still those who said they dislike reading. Data also showed that the participants' skills related to reading multimodal genres, and more specifically the video clip, are at a basic level, that is, they are unable to mobilize all the skills necessary for reading these texts, because they have difficulty in articulating different languages and, consequently, understanding the role of each one of them for the construction of the global meaning of the text. In contrast, all surveyed students showed excellent receptivity to video clip, even though this genre is little explored by the school. This highlights the need for school repositioning regarding reading teaching in order to foster multiliteracy and, in this perspective, video clip genre planned use as a didactic resource has a potential contribution to reading teaching, since its dynamism and multimodality stimulate students' involvement and require different languages articulation that compose it, creating conditions for them to be able to discover new forms of interaction with the text, favoring critical reading. Based on this conclusion, a didactic sequence in the format of virtual learning object is presented as an intervention proposal.

Keywords: Reading. Multimodality. Multiliteracy. Video clip.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Matriz: uma tipologia para as pesquisas de natureza interventiva.....	50
Figura 02 – Etapas para formulação de projetos em pesquisa-ação.....	50
Figura 03 – Anuncio publicitário – Clio HI-POWER.....	62
Figura 04 – Tira do Laerte.....	66
Figura 05 – Cartum de Rodrigo Rosa.....	67
Figura 06 – Imagem de abertura do videoclipe “A casa é sua”.....	73
Figura 07 – Imagem A, B, C e D do videoclipe “A casa é sua”.....	75
Figura 08 – Imagem E e F do videoclipe “A casa é sua”.....	77
Figura 09 – Imagem G e H do videoclipe “A casa é sua”.....	78
Figura 10 – Imagem I e J do videoclipe “A casa é sua”.....	80
Figura 11 – Imagem K do videoclipe “A casa é sua”.....	81
Figura 12 – Imagem A do videoclipe “Minha alma”.....	85
Figura 13 – Imagem B do videoclipe “Minha alma”.....	89
Figura 14 – Imagem C do videoclipe “Minha alma”.....	90
Figura 15 – Sequência didática básica.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Escolaridade da mãe.....	53
Gráfico 02 – Escolaridade do pai	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Objetivos e procedimentos de coleta de dados.....	54
Quadro 02 – Experiências de leitura dos alunos pesquisados.....	59
Quadro 03 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisadas no D12 da Matriz de Referência do SAEB.....	63
Quadro 04 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisadas no D17 da Matriz de Referência do SAEB.....	65
Quadro 05 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisadas nos D16 e D18 da Matriz de Referência do SAEB.....	66
Quadro 06 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisadas no D5 da Matriz de Referência do SAEB.....	68
Quadro 07 – Experiências dos alunos pesquisados em relação ao gênero videoclipe.....	70
Quadro 08 – Identificação da temática do videoclipe “A casa é sua”.....	74
Quadro 09 – Identificação da visão de mundo expressa pelo autor do videoclipe “A casa é sua”.....	74
Quadro 10 – Identificação do viés ideológico do videoclipe “A casa é sua”.....	76
Quadro 11 – Identificação dos recursos de linguagem verbal presentes no videoclipe “A casa é sua”.....	77
Quadro 12 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua - A.....	79
Quadro 13 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” - B.....	80
Quadro 14 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” – C.....	81
Quadro 15 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” - D.....	82
Quadro 16 – Identificação da temática do videoclipe “Minha alma”.....	83
Quadro 17 – Identificação da visão de mundo expressa pelo autor do videoclipe “Minha alma”.....	84
Quadro 18 – Identificação do viés ideológico do videoclipe “Minha alma”.....	86
Quadro 19 – Identificação dos recursos linguísticos não verbais presentes no videoclipe “Minha alma” – A.....	87
Quadro 20 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma” – B.....	88
Quadro 21 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma” – C.....	89
Quadro 22 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma”- D.....	91

Quadro 23 – Plano da sequência didática.....	96
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 LEITURA: PROCESSO DE INTERAÇÃO	22
2.1 NOVOS TEXTOS, NOVAS ESTRATÉGIAS E NOVOS LEITORES.....	27
2.2 MULTILETRAMENTO E MULTIMODALIDADE	30
3 O GÊNERO VIDEOCLÍPE	37
3.1 PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DO VIDEOCLÍPE.....	40
3.2 VIDEOCLÍPE COMO RECURSO DIDÁTICO.....	44
4 METODOLOGIA	49
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	49
4.2 CAMPO DE PESQUISA	51
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
4.4 COLETA DE DADOS	54
4.5 CORPUS DA PESQUISA.....	57
4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	57
5 CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
5.1 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA.....	59
5.2 HABILIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS.....	62
5.3. CONCEPÇÕES SOBRE O GÊNERO VIDEOCLÍPE.....	70
5.4 ESTRATÉGIAS USADAS PARA COMPREENSÃO DO VIDEOCLÍPE E NÍVEL DE LEITURA CRÍTICA DESTE GÊNERO	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	95
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A	118
APÊNDICE B	120
APÊNDICE C	123
ANEXO A	128
ANEXO B	130

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios postos ao ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, haja vista que, para isso, se faz necessário ultrapassar a leitura mecânica, aquela em que o leitor apenas decodifica os signos ou os verbaliza, mas não consegue compreender o que lê.

Esse problema se evidencia na rede pública brasileira de ensino quando são analisados os resultados dos últimos anos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, em que fica evidenciado o quanto se precisa avançar para a superação dessa lacuna. O SAEB (2017) aponta que os alunos do 9º ano do ensino fundamental, apesar de apresentarem avanços, mantiveram-se no nível 3 de proficiência média, considerado insuficiente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)² em Língua Portuguesa, área de conhecimento em que todas as habilidades avaliadas envolvem leitura. Tal situação demonstra a necessidade de mudanças urgentes na forma como a escola vem conduzindo o processo de formação de leitores, de modo a dotar os alunos de proficiência nessa atividade.

Há ainda de se considerar que as mudanças nas formas de ler e produzir textos têm se intensificado nas últimas décadas, fruto de fenômenos como a globalização, o advento da era eletrônica, seguida da era digital, com o avanço e a popularização das tecnologias digitais de informação, que impactaram significativamente nos modos de comunicação. Os usos da linguagem passam então por alterações, tornando-se cada vez mais dinâmicos, multimodais, e assim a compreensão de textos requer um leitor capaz de ler outras semioses em correlação com o signo verbal, de modo a realizar inferências com base em conhecimentos prévios para entender as referências, atuando como partícipe da relação de interação que deve se estabelecer entre autor-texto-leitor.

Nos gêneros emergentes, a escrita deixa de ter exclusividade ou predomínio, articulando-se com outras formas de linguagem, como imagens, cores, sons, movimentos etc., que interagem e se aliam na construção de sentidos, configurando textos híbridos, multimodais. Para compreendê-los, o leitor deve estabelecer relações entre essas diferentes linguagens, tornando imprescindível um preparo adequado

¹ Portal do MEC – <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 26\04\2021.

² Portal do MEC – <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 26\04\2021.

para lidar de forma proficiente com a referida multiplicidade textual presente nas telas, nos impressos e em outros suportes de leitura.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a fim de que se tornem capazes de interagir com os textos multimodais. Para isso, é imprescindível adotar estratégias de ensino de leitura que despertem o interesse e o engajamento dos alunos, a começar pelo trabalho com os gêneros textuais que circulam diariamente pela realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Vale destacar que o estudo dos novos gêneros ainda é pouco explorado pela escola diante do potencial que eles têm para o desenvolvimento do multiletramento, possivelmente por muitos professores ainda não terem o domínio das dimensões ensináveis desses textos emergentes, embora estejam bastante presentes no cotidiano dos alunos, no espectro de seus interesses, e tratem de temáticas atuais e relevantes³.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que cabe ao componente curricular Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam com a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir.

No que se refere aos eixos correspondentes às práticas de linguagens, a BNCC de Língua Portuguesa valida os eixos considerados nos documentos curriculares da área de Linguagens: eixo da leitura, eixo da produção textual e eixo da análise linguística/semiótica.

Uma das dimensões trabalhadas no eixo leitura é a “compreensão dos efeitos de sentido provocado pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2018). No eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC evidencia que a análise de textos semióticos considerará as formas de composição e estilo das diversas linguagens que se completam como as imagens dinâmicas e performances, melodia, timbres,

³ Em relação à seleção de gêneros a serem trabalhados no contexto escolar, não há consensos, visto que se pode partir de diferentes critérios. Nesse sentido, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) privilegia os gêneros multissemióticos digitais.

instrumentos, dentre outros (BRASIL, 2018). Observa-se, assim, que a BNCC, como documento oficial, evidencia as novas formas de produção e leitura de textos, bem como as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos leitores para compreensão e interação com estes textos.

Partindo dessa premissa, fez-se um estudo do gênero videoclipe como recurso didático voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Teresina, haja vista ser um gênero que reúne as modalidades verbal, gestual, imagética e sonora, demandando do leitor a articulação dessas modalidades para construção do sentido do texto.

O videoclipe é um gênero audiovisual que tem excelente receptividade por parte dos adolescentes e jovens, por sua natureza dinâmica, lúdica e por seu caráter multimodal. Todavia, a leitura que fazem desses textos pode estar limitada, fixada na música, no ritmo, nas imagens, não estabelecendo conexões entre essas linguagens para compreensão e construção de sentidos, ou seja, não se colocam como leitores ativos e, sendo assim, a superficialidade da leitura os torna suscetíveis à massificação e à imposição de ideologias.

Este gênero, apesar da riqueza que apresenta, ainda é pouco explorado no contexto escolar, sendo muitas vezes até marginalizado como “inferior”, numa visão que o restringe à sua natureza de produto mercadológico. O estudo sobre o videoclipe está centrado, principalmente, nos campos da comunicação e do marketing, não há, no entanto, uma abordagem deste gênero no âmbito do ensino com o propósito de analisar suas contribuições, enquanto gênero multimodal, para a formação do leitor, objeto de investigação desta pesquisa.

Nessa perspectiva, sob a ótica de produto de consumo ou de difusor de ideologias, a escola muito acrescenta à formação do leitor ao explorar o gênero videoclipe, uma vez que seu estudo contribuirá para que o leitor seja capaz de identificar as estratégias de persuasão utilizadas, compreendendo as mensagens implícitas a partir de um olhar reflexivo, de modo a construir suas concepções e a tomar decisões a partir de sua leitura.

A importância de trabalhar esse gênero na escola reside também no fato de que mescla variadas linguagens e tem propósitos comunicativos variados, requerendo novas habilidades do leitor para que compreenda e desenvolva uma visão crítica acerca do que lê.

Vale ressaltar que o audiovisual representa um recurso potencializador do incentivo à leitura, visto que a forma de apresentação desperta o interesse do leitor propiciando o engajamento do estudante, e, ao mesmo tempo, o uso em sala de aula contribui para o desenvolvimento da habilidade de compreensão das várias linguagens nos diversos propósitos comunicativos.

Somando-se às argumentações já expostas, em favor do estudo do videoclipe no âmbito escolar para o desenvolvimento da competência leitora, acrescenta-se o fato de que este gênero possibilita um vasto estudo, principalmente nos vieses ainda pouco explorados, como as estratégias comunicativas, a mediação entre os vários aspectos que o compõem, as intenções do autor/produtor, bem como as pistas reveladas na construção de sentido. Sendo assim, há razões suficientes para estudar esse gênero na escola como recurso didático para formação do leitor crítico.

Diante do exposto, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: De que modo a didatização do gênero videoclipe pode contribuir com o processo de formação de leitores no âmbito da escola?

Essa questão se desdobra nos seguintes questionamentos secundários:

- Quais as experiências e concepções de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- Quais habilidades os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental possuem para leitura de textos multimodais?
- Como o gênero videoclipe é recepcionado/valorizado pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- Que estratégias de leitura são usadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a compreensão do gênero videoclipe?
- Que características do gênero videoclipe podem ser exploradas pedagogicamente na formação do leitor crítico?

Para responder à problemática estabelecida nesta pesquisa, tem-se como objetivo geral: investigar como a didatização do gênero videoclipe pode favorecer a formação do leitor crítico no 9º ano do Ensino Fundamental.

Especificamente, este estudo visa verificar quais as concepções e experiências de leitura dos alunos do 9º ano; avaliar as habilidades de leitura de textos multimodais desses alunos; identificar as concepções deles sobre o gênero videoclipe; analisar as estratégias usadas pelos alunos para a compreensão do gênero videoclipe; avaliar o

nível de leitura crítica de videoclipe desses sujeitos; e identificar os componentes didatizáveis no gênero videoclipe, relacionando-os à leitura crítica.

Frente ao problema de pesquisa apresentado, levantam-se as seguintes hipóteses:

- As experiências de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental são restritas e condicionadas à obrigatoriedade imposta pela escola.
- Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não mobilizam as habilidades necessárias para a leitura de textos multimodais.
- Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental reconhecem o videoclipe apenas como um produto de entretenimento e de cunho promocional/comercial.
- As habilidades de leitura do gênero videoclipe dos alunos do 9º ano encontram-se em um nível básico, o que torna necessário o desenvolvimento de plano de intervenção focado em estratégias de leitura que ampliem suas possibilidades de construção de sentidos.
- O uso planejado do gênero videoclipe como recurso didático estimula o envolvimento dos alunos, criando condições para que sejam capazes de descobrir novas formas de interação com o texto, favorecendo a leitura crítica.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. A introdução discorre sobre a problemática a ser estudada, bem como acerca dos objetivos e hipóteses levantados nesta pesquisa. O segundo capítulo aborda as concepções de leitura, as mudanças ocorridas nas formas de produção de textos, e os multiletramentos que esses novos gêneros requerem por conta da sua natureza híbrida. O terceiro capítulo discorre sobre o gênero videoclipe, seus propósitos comunicativos e o potencial enquanto recurso didático para a formação do leitor crítico. O quarto capítulo diz respeito à metodologia adotada para esta pesquisa, a maneira pela qual os dados foram coletados e organizados, além da apresentação das características gerais do contexto da situação no qual o corpus está inserido. O quinto capítulo apresenta os resultados alcançados no desenvolvimento desse estudo e a análise destes. Em seguida são apresentadas as considerações finais e o último capítulo traz a proposta de intervenção a ser aplicada aos alunos participantes da pesquisa.

2 LEITURA: PROCESSO DE INTERAÇÃO

A produção acadêmica sobre a temática leitura é vasta e traz múltiplas abordagens que têm contribuído, significativamente, para se pensar e adotar uma sistemática de desenvolvimento de estratégias para a formação leitora, entretanto estudar sobre esse assunto não se esgota, haja vista os desafios postos para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos de todos os segmentos da educação básica. Segundo Solé (2006, p. 157):

Formar leitores no século XXI exige considerar, no mínimo, três dimensões: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura, e a ler para aprender. Essas dimensões não têm caráter consecutivo; em qualquer momento em que planejamos experiências educacionais destinadas a promover a capacidade para ler precisamos considerá-las. Essa exigência é coerente com as definições sobre a competência leitora utilizadas atualmente.

Conforme destaca a autora, a formação do leitor requer que os agentes da escola reflitam sobre a forma como vêm desenvolvendo esse aprendizado junto aos seus alunos, ampliando ou mesmo alterando a sua visão sobre o ato de ler. Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem necessários, como: o desenvolvimento das habilidades leitura está restrito à disciplina de Língua Portuguesa? As atividades propostas estimulam os alunos a ler? As habilidades trabalhadas estão voltadas somente para os níveis de decodificação, fluência e interpretação, ou, independente do segmento, se alcança o nível da compreensão? Como afirmam Koch e Elias (2008), ao tratar da concepção de leitura, as respostas a questões como: O que ler? Para que ler? E como ler? revelam a concepção de sujeito, língua, texto e sentido que se tem. A depender das respostas, a formação do leitor crítico fica comprometida.

O ensino da leitura na escola, ao longo do tempo, passou por mudanças. O foco inicial era um ensino voltado para unidades isoladas da língua, sendo que, atualmente, o texto tornou-se o objeto de estudo. Esse processo de evolução das práticas de leitura se deu à medida que as práticas humanas foram se modificando e exigindo novas formas de ler. Todavia, não há uma unicidade em relação à concepção de leitura adotada pela escola para o ensino de leitura, visto que a concepção que dá sustentação ao ensino relaciona-se diretamente às formas de mediação do professor de Língua Portuguesa. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 22) “o ensino de leitura foi

muitas vezes reduzido ao ensino da decifração, sendo deixado aos alunos o papel de ‘adivinhar’ o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso”.

Saber ler vai além da decodificação dos signos, não desprezando, de forma alguma, esse processo básico de leitura, ao contrário, ele é salutar nos primeiros passos da aprendizagem da leitura, visto ser etapa inicial no desenvolvimento da habilidade de ler. No entanto, conforme afirma Oliveira (2004 apud SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 33) “aprender a ler é diferente de ler para aprender”, ou seja, o desenvolvimento da competência leitora é contínua: quanto mais se lê, mais se aprende, e esse aprendizado possibilita ao leitor participar da construção de sentido do que ele lê. Siqueira e Zimmer (2006, p. 34) aduzem que “o indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado”.

Os diversos conceitos de leitura podem ser agrupados em três grandes concepções: leitura como decodificação, leitura como busca de um significado posto pelo autor e leitura como processo interativo.

Na primeira concepção, o ato de ler se restringe à decodificação, reconhecer letras, palavras, organização sintática da frase. De acordo com Leffa (1999, p. 18), o aspecto mais importante de leitura, nesta perspectiva, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, está no próprio texto. Sendo assim, o leitor não participa do processo de construção de sentido, tendo papel restrito à extração dos significados apresentados pelo texto.

Dentre as inúmeras críticas levantadas sobre essa concepção está aquela que diz respeito ao foco dado ao processamento linear da leitura, em que o significado é retirado do texto de modo sequencial, desconsiderando-se assim as diferenças existentes entre os tipos de leitura, bem como os diferentes objetivos com que se lê.

Na concepção de leitura como busca de um significado posto pelo autor, as experiências do leitor, seus conhecimentos prévios, linguísticos, textuais, afetivos e de mundo, é que acionam a construção de sentidos. Leffa (1999, p. 25) explica que “o uso dessas diferentes fontes de conhecimento [...] envolve um processamento de leitura que não é de extração, mas de atribuição de sentido”. Destaca ainda que essa perspectiva de leitura envolve alguns pressupostos básicos. O autor destaca, ainda, que “ler é usar estratégias; a leitura depende mais de informações não visuais do que visuais; o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas; ler é” prever; ler é conhecer as convenções da escrita.” (LEFFA, 1999, p. 26).

Essa concepção, apesar de significar um avanço em relação à concepção anterior, também é alvo de críticas, principalmente no que se refere ao caráter de soberania atribuído ao leitor na construção de sentido, conforme ressalta Leffa (1999, p. 29):

A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune de qualquer injunção externa que possa inferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto e a experiência vivida por cada leitor.

Tal perspectiva desconsidera a complexidade da relação interativa de produção de sentido, na medida em que estabelece a soberania do leitor e, ao mesmo tempo, nega a condição social do leitor e a influência da sua história de formação para leitura na relação pessoal com o texto.

De acordo com a terceira concepção, em que a leitura é considerada processo interativo, o foco principal está na relação com o outro. E neste processo, conforme Leffa (1999, p. 31), “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado nem está no texto e nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura”.

Cabe ressaltar a importância de o professor conhecer e refletir sobre as concepções apresentadas, considerando a forte influência que cada uma delas têm no processo de ensino-aprendizagem. Como mediador da aprendizagem, precisa criar condições para que seus alunos caminhem com êxito por esse percurso que é o desenvolvimento da competência leitora. Para tanto, a prática docente deve estar fundamentada em uma perspectiva que contribua para a formação de um leitor interativo, consciente e crítico. Essa fundamentação se dá a partir do conhecimento e da reflexão sobre as diversas abordagens teóricas sobre leitura

A concepção adotada para esta pesquisa é a interacional, em que a construção do sentido se faz a partir da interação do leitor com o autor, através do texto. A leitura é vista não apenas como uma atividade cognitiva, mas também social. Nessa perspectiva, o leitor se coloca como sujeito ativo, partícipe, crítico, como aquele que é capaz de ler as informações que estão no cotexto e no contexto e, a partir dessa leitura, levantar hipóteses, analisar as informações, articular as diversas linguagens presentes no texto, participando da construção de sentidos. De acordo com Antunes (2003, p. 81):

A leitura crítica se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno perceba que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. [...].

A leitura crítica é, assim, uma ação analítica e reflexiva, na qual o leitor busca identificar e compreender não apenas as ideias explícitas do texto, mas, sobretudo, as que se encontram subjacentes. Nessa perspectiva, quando o leitor consegue ler compreendendo a informação em sua integralidade, ele se torna apto a desenvolver pensamento crítico sobre o que lê, a construir um posicionamento próprio, seja ele convergente ou divergente em relação ao que é apresentado pelo autor.

Silva (1998, p. 26) destaca que “Desta forma, pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas[..], elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização de ideias referidas pelos textos”. Nesse sentido, o leitor constrói sentidos para o texto no momento em que compreende e avalia as ideias do autor e, a partir desta avaliação, elabora, de maneira fundamentada, um posicionamento próprio. Silva (1991, p. 81 apud SILVA, 1998, p. 29) ressalta que

A leitura crítica sempre leva a produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor [...] a leitura crítica sempre gera expressa; o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais de que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser no mundo [...].

Neste sentido, o leitor precisa ser construtor de significados, parte integrante do processo de compreensão e elaboração, visto que o texto não é um produto fechado, engessado, pelo contrário, traz em si inúmeras lacunas para serem percebidas e preenchidas, a partir das expectativas e hipóteses do leitor. Kleiman (2002, p. 36) explica que “[...] o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada por seus objetivos e suas expectativas é a formulação de hipóteses de leitura”.

Assumindo o papel de construtor, o leitor sai da passividade de mero decodificador de signos e passa a ser ativo, reflexivo, crítico, capaz de concordar ou refutar as ideias trazidas pelo autor. Para Kleiman (2002, p. 65), “o leitor constrói, e

não o apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa estas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”.

Comungando com as ideias de Kleiman, Vereza (2011, p. 16) afirma que, “sem o leitor, não há sentido algum, não há imanência no texto, que seria um espaço sem alguns tijolos que requereriam o projeto do engenheiro e as mãos do operário para se tornarem construção”. Nessa perspectiva é que se desenvolveu o estudo sobre o gênero videoclipe como recurso didático que tem potencial contribuição para formação o leitor crítico, favorecendo estratégias para que os alunos sejam capazes de mobilizar seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo e assim compreenderem a visão de mundo apresentada pelo autor/produtor, analisá-la e a partir desta interação, se tornar construtor de significado.

A BNCC orienta que, no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem contribuir para garantir ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais, sendo a segunda delas “o pensamento crítico, científico e criativo”, sendo que, para promover tal competência, a escola precisa fomentar o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o estudante se torne um leitor crítico. De acordo com Silva (1998, p. 27) essas habilidades precisam ser ensinadas.

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos.

Diante do exposto, fica evidenciado o quanto a escola precisa avançar na formação de leitores críticos, em todas as etapas de ensino, instigando os estudantes a se aprofundarem na leitura, a irem além da decodificação e da compreensão das ideias apresentadas pelo autor. Esses são passos iniciais, entretanto, é fundamental que o leitor dialogue com o autor através do texto, interaja, questione, construa hipóteses e elabore suas conclusões.

A leitura é, assim, uma ação interativa, “[...] é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (KLEIMAN, 2002, p. 10). Isso significa que a construção de sentido de um texto não é uma atividade unilateral e que não há uma hierarquia entre autor-leitor, ou seja, ambos interagem e, como esclarecem Koch e Elias (2008), se revelam como construtores sociais que a partir de uma atividade dialógica, se

colocam como sujeitos ativos, que constroem conjuntamente, os sentidos do texto. Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Marcuschi (2008, p. 248) de que “[...] o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”. Corroborando também a visão de Kleiman (2002, p. 65) que define “a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto”.

Vale ressaltar que, nesse processo de interação, há a ativação de uma série de conhecimentos prévios que tem salutar importância para compreensão e construção de sentido. Conforme Kleiman (2002, p. 13), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. A autora destaca ainda que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente”. (KLEIMAN, 2002, p. 25).

A produção de sentidos de um texto se dá, assim, pela interação dos sujeitos do processo interlocutivo: autor e leitor, os quais se constituem como sujeitos historicamente situados, movidos por intenções, as quais determinam como se apropriam dos gêneros de dizer disponíveis socialmente, bem como o modo como compreendem esses dizeres.

2.1 NOVOS TEXTOS, NOVAS ESTRATÉGIAS, NOVOS LEITORES

Os gêneros textuais apresentam estrutura e características próprias e um conjunto de elementos relativamente estáveis que os definem, assim sendo, não possuem estruturas rígidas, uma vez que, ao longo do tempo, frente às novas formas de se comunicar, esses gêneros vão se adaptando, por não serem categorias estanques.

Acompanhando os avanços e mudanças na comunicação da informação, os textos têm ganhado novas formas de produção e, conseqüentemente, têm requerido novas formas de leitura. Conforme Ribeiro (2016, p. 30), “[...] os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos”. Sem dúvida, com o advento das novas tecnologias, os textos têm, cada vez mais, mesclado as diferentes linguagens. A escrita deixa de ser a única

forma de expressão. Nos novos textos, ela é acompanhada por outras linguagens que se articulam para construção de sentido. De acordo com Vieira (2007, p. 09):

Em face dessas transformações, a linguagem adapta-se às características da atualidade mundial, cujos avanços em tecnologia tornam algumas formas de escrita obsoletas. Em decorrência disso, a linguagem escrita reflete essas mudanças nos diferentes gêneros discursivos.

Frente a essas mudanças, surgiram gêneros textuais adaptados a essa nova realidade, os denominados gêneros digitais como o *chat*, o *granpichs interchange format (GIF)*, as *fanfics*, o *vlog*, o *meme*, as *wikis*, os *podcast*, *ciberpoemas*, dentre outros. O videoclipe, apesar de ser um gênero anterior a era digital, vem ganhando também novas configurações e semioses, atualmente, a sua circulação se dá, em grande parte, pelos meios digitais.

Os textos vêm, assim, adquirindo novas configurações semióticas, sendo que a chamada era digital tem fomentado a inovação nas formas de produção textual. É notório o impacto dos avanços tecnológicos nos processos de comunicação, os textos se tornaram mais dinâmicos, interativos, compostos por uma mescla de linguagem escrita, visual e sonora.

[...] Os textos requerem, além do aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais de que uma articulada composição de frase e períodos. Necessita-se de imagens e até mesmo de sons e de movimentos (TV, cinema e internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (VIEIRA, 2007, p. 09).

O movimento que estimula as mudanças relacionadas aos gêneros textuais não se limita às formas de produção, requerem, na mesma medida, uma leitura interativa. As novas configurações dos textos emergentes exigem uma leitura que relacione as informações trazidas pela linguagem escrita com as demais modalidades de linguagem. O enfoque no visual é uma das principais marcas dos textos contemporâneos e a sua compreensão demanda diferentes estratégias de leitura como afirma Vereza (2011, p. 22):

As estratégias de leitura não são meros recursos cognitivos, ou “técnicas de pensamento” (grifos da autora), didaticamente traduzidas. Elas são sociodiscursivamente atreladas a gêneros textuais. Assim, dependendo do gênero, usaremos estratégias “x” ou “y”.

Os novos textos, que tem como principal característica a interação entre os elementos verbais e os audiovisuais, requerem um leitor plural, que possua múltiplas habilidades de leitura que possibilitem ler em diferentes linguagens. Com afirma VIEIRA et al., 2007, p. 24), “atualmente, as habilidades textuais devem acompanhar os avanços tecnológicos, e a qualidade mais valorizadas nos sujeitos do letramento é a capacidade de mover-se rapidamente entre diferentes letramentos”.

A BNCC avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no que diz respeito às práticas de multiletramento e à ampliação no campo da Análise Linguística e da Semiótica. A Base defende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. “ (BRASIL, 2018)

Dentre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, duas delas apontam para a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades de leitura demandadas pelos textos multimodais. A competência quatro se refere a utilização de diferentes linguagens e a cinco, à compreensão e utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Na BNCC, essas competências se desdobram em outras competências e habilidades, principalmente na área de conhecimento de Linguagens, no componente curricular Língua Portuguesa. De acordo com o documento, no percurso da educação básica, a demanda cognitiva das atividades para formação do leitor deve ser ampliada gradativamente.

Esta complexidade se expressa pela articulação: • da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; • da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; • do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas); • da consideração da cultura digital e das TDIC; • da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 75).

Em contraponto ao exposto, está uma realidade bem distante no que concerne às habilidades requeridas em cada nível de ensino, os dados apresentados em avaliações como o SAEB apontam as inúmeras dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, até mesmo de textos mais simples, nos quais nem sempre conseguem localizar informações no texto, reconhecer a ideia principal e, quando se trata dos gêneros que articulam várias linguagens, a saber: os gêneros digitais, essa dificuldade se amplia.

Ressalta-se assim, a necessidade latente de potencializar a circulação desses novos gêneros no âmbito escolar, a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas alinhadas ao que prescreve a BNCC para o desenvolvimento da competência leitora.

Marcuschi (2008, p. 200) aponta que a importância de tratar dos novos gêneros está em, pelo menos, quatro aspectos:

(1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com o uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contraparte em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Diante desta realidade, o ensino de leitura deverá considerar as novas formas de comunicação, multimodais, de modo a desenvolver nos estudantes as habilidades que lhes possibilitem compreender, de forma integrada e significativa, os diferentes gêneros textuais, ao tempo em que se favorece o multiletramento, sobre o qual se trata no tópico seguinte.

2.2 MULTILETRAMENTO E MULTIMODALIDADE

As configurações apresentadas nas composições textuais da atualidade transcendem a linguagem escrita, somando-se um leque de recursos visuais. Trata-se dos textos multimodais, que mesclam linguagem verbal e não verbal e, nessa combinação, para construção de sentido, a leitura das variadas linguagens não pode ser feita de forma dissociada, uma vez que não estão apenas justapostas, mas em uma relação de complementariedade.

Nos textos multimodais, não há supremacia de uma linguagem em relação às demais, visto que os elementos audiovisuais têm igual importância na linguagem

escrita, e não estão presentes nos textos apenas como efeito ilustrativo. Para que haja compreensão das informações reveladas e implícitas pelo autor, o leitor precisa analisar e refletir sobre todo o conjunto de elementos que formam o texto, como explica Ferraz (2007, p. 110):

Outras modalidades linguísticas atuam ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais com valor meramente ilustrativo, mas como argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica.

Cabe destacar que, ao produzir um texto multimodal, o autor faz uso de diversas formas de linguagem para expor suas ideias usando-as de forma coerente e numa relação dialógica entre elas. Não é uma produção aleatória, cada elemento tem um valor e um objetivo para a ideia que se quer transmitir, através deles o autor vai deixando as pistas para que o leitor interaja e participe da construção de sentido. Nessa perspectiva, Ribeiro (2016, p.115) ressalta que

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementariedade, redundância, discordância, etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolha de modulações da mesma semiose.

Vieira (2007, p. 10) destaca a variedade de textos multimodais que se apresentam nas produções atuais, e ressalta, assim como Ribeiro (2016) que a sua compreensão depende da articulação entre as diversas linguagens que os compõem.

Estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deverá combinar vários modos semióticos. (VIEIRA, 2007, p. 10).

Nesse sentido, diante da multimodalidade dos textos, Mozdzenski (2008, p. 26) destaca “[...] a necessidade de que as análises linguísticas dos gêneros escritos passem a considerar a escrita como apenas um dos vários modos de representação da mensagem”. O pesquisador acrescenta que

Nesse verdadeiro “hibridismo semiótico” [...], o processamento textual das informações só pode se dar com a leitura integrada do texto verbal e do material [...]. Caso contrário, a leitura lacunosa poderá afetar

significativamente a compreensão da unidade global do texto. (MOZDZENSKI, 2008, p. 22).

Assim, cabe à escola, no processo de formação do leitor, trabalhar os gêneros textuais multimodais, desde os anos iniciais, para o desenvolvimento de habilidades necessárias para compreensão de textos dessa natureza. Conforme Ribeiro (2016, p. 56), “a escola tem forte papel no alfabetismo de jovens quanto a textos multimodais”, visto que, de acordo com Mozdzenski (2008, p. 82), “[...] a emergência de textos multimodais na sociedade contemporânea passou a exigir do leitor um número cada vez maior de operações cognitivas na compreensão do que está sendo lido”.

Rojo (2012, p. 19) afirma que, nos textos atuais, impressos, digitais ou analógicos, as imagens e o arranjo de diagramação compõem as partes que lhes dão significado. De acordo com a autora,

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos. 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 (multiletramento) para fazer significar.

É indiscutível que os textos multimodais estão cada vez mais presentes no cotidiano, com os mais diversos propósitos: comerciais, informativos, instrucionais, dentre muitos outros. Torna-se, pois, imprescindível desenvolver estratégias de leitura com os alunos para que potencializem sua competência leitora. Solé (2006, p. 157) destaca que o desenvolvimento de tal competência é contínuo.

Essa competência, portanto, é atualizada em textos bem diversificados — persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários, hipertextos — que são apresentados em formatos e suportes diferentes, e que são abordados pelos leitores com uma variedade de objetivos: para desfrutar, para se informar, para aprender, para resolver um problema prático, para comunicar a outros... Então, embora sempre se leia, lê-se de uma maneira diferente em virtude da combinação dessas variáveis. Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade. Diante de uma concepção simplista da leitura e sua aprendizagem, impõe-se uma visão diversa e processual; aprendemos a ler e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a escolaridade — e ao longo de toda nossa vida.

Nesse sentido, quando a escola trabalha com os gêneros multimodais, potencializa o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos por possibilitar a estes o contato e a interação com a pluralidade de linguagens e as diversas situações comunicativas. Ferraz (2007, p. 112) afirma que “em sua materialidade, o

texto multimodal permite-me descrever e interpretar situações sociais representadas pelo produtor dos signos com as mais significativas em determinado contexto”. Ao tratar da materialidade do texto multimodal quer enfatizar que este tipo de texto concretiza as práticas sociais.

[...] os textos multimodais figuram como um dos eventos concretos das práticas sociais que, em determinado tempo e lugar, representam de forma reflexiva a vida social e servem de instrumento para a constituição das identidades sociais dos sujeitos envolvidos tanto na sua produção como na sua leitura. (FERRAZ, 2007, p. 113).

Diante dessa pluralidade de novos textos, gêneros e linguagens, fica evidenciada a importância de discutir, no âmbito da escola sobre as novas formas de letramento. Ribeiro (2016, p. 48) defende que “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e alfabetismo, inclusive multissemióticos”.

Queiroz (2016, p. 29), ao abordar o que chama de complexa realidade comunicacional, ressalta o papel da escola para o multiletramento do aluno:

É ingênuo considerarmos a prática de leitura de forma totalmente isolada, sendo incrementada apenas com livros e textos impressos, pois tal visão não condiz com a realidade dos estudantes, sobretudo os da era digital. Hoje, o estudante é um cidadão integral, imerso em uma complexa realidade comunicacional, que em sua maior parte é tomada por meios digitais e audiovisuais. Se há preocupação em fomentar e encorajar o letramento pleno desses jovens, é necessário que se trabalhe a questão do multiletramento.

Na visão do multiletramento, ler ultrapassa as etapas de decodificação e interpretação de informações explícitas no texto, envolvendo a articulação de diferentes modalidades de linguagem. Sendo assim, a diversidade das formas de disponibilizar a comunicação que se apresenta nos dias atuais requer também novas formas de leitura e produção. De acordo com Ribeiro (2016, p. 47):

Diante da oferta cada vez mais qualificada de objetos de leitura que trazem gráficos, mapas, tabelas e outros tipos de visualização de informação e diante da constatação que esta oferta não significa uma apropriação direta e competente da leitura do material por parte do leitor, é de suma importância pesquisar e compreender letramento multissemiótico e alfabetismo da população.

Rojo (2012, p. 21) destaca a importância de inovar no ensino de leitura, de trazer para sala de aula novas metodologias, novas ferramentas. A autora aponta a necessidade latente do multiletramento.

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

Neste aspecto, a BNCC (2018. p. 65-66), ao tratar sobre Língua Portuguesa, aponta como um dos papéis deste componente curricular os multiletramentos, garantido, assim, aos estudantes, o desenvolvimento de habilidades que os tornarão capazes de atuarem de forma participativa nas práticas sociais do seu cotidiano.

Ao componente 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.

Vale ressaltar que os diversos tipos de letramento não se excluem, ao contrário se completam, e as novas demandas advindas dos novos textos dependem, indiscutivelmente, das habilidades básicas de leitura, que funcionam como uma estrutura hierárquica. Queiroz (2016, p. 30) afirma que:

No entanto, mesmo depois de toda essa explanação sobre os novos caminhos e abordagens em relação às novas práticas sociais advindas da necessidade do letramento midiático, não devemos esquecer as capacidades, habilidades e estratégias necessárias para a leitura e compreensão das “velhas mídias”. O ensino, a prática e o trabalho com o texto escrito, impresso, ainda seguem extremamente importantes. Trazer hábitos de interpretação das mídias digitais para as impressas talvez não funcione. É necessário ir além, formando um bom leitor de mídia, de todas elas, de forma que compreendam as particularidades de cada uma. Este sim é um bom parâmetro para que se entenda a questão dos multiletramentos.

Partindo das ideias apresentadas sobre os diversos textos multimodais presentes no cotidiano bem como a necessidade de trabalhar na perspectiva dos novos e multiletramentos, se faz necessário frisar que não se trata apenas de inserir novos gêneros nas atividades escolares, mas de explorá-los de forma a potencializar o processo de aprendizagem a partir do desenvolvimento de várias habilidades

relacionadas à competência leitora.

Segundo Rojo (2012), quando se abordam os multiletramentos, há unanimidade dos estudos já realizados no que se refere às suas características, entre as quais destaca:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Diante do exposto, percebe-se que, por sua natureza, os textos multimodais requerem novas habilidades do leitor e, nesse contexto, a escola não deve se restringir às práticas que privilegiam o letramento convencional, mas também considerar os letramentos que abarcam a diversidade cultural e de linguagens presentes no cotidiano dos seus estudantes, uma vez que as práticas sociais de comunicação se constroem em múltiplos contextos sociais, culturais e linguísticos, e, sendo assim, requerem multiletramentos.

Ao ressaltar a necessidade e importância dos multiletramentos, Rojo (2012) apresenta a diferenciação conceitual de letramentos múltiplos e multiletramentos.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Assim sendo, a escola tem o papel de contribuir para a articulação entre os saberes, os multiletramentos, os propósitos da instituição e a grande diversidade linguística e cultural em seus intramuros. Compete à escola, ainda, promover o diálogo e o contraste entre produções canônicas, de massa, as culturas locais dos alunos, a língua padrão e as variedades de cada comunidade. Desta forma, promove o engajamento dos seus estudantes, pois o processo de aprendizagem está conectado com a realidade vivida por eles e, por isso, torna-se uma aprendizagem significativa.

Ancorando-nos na perspectiva dos multiletramentos, em consonância com sua estratégica entrada na escola, nesta pesquisa lançamos o videoclipe, um produto

cultural típico da atualidade, vislumbrando suas possibilidades na formação do leitor crítico. Sobre esse produto explanamos no capítulo seguinte.

3 O GÊNERO VIDEOCLÍPE

Os gêneros têm origem nas práticas de interação social de um determinado grupo e contribuem, significativamente, para a organização da comunicação entre os locutores. Diante da dinamicidade dos modos de comunicação humana, novos gêneros têm surgido, sendo os multimodais e os midiáticos exemplos dessas novas formas de comunicação. Ressalta-se, no entanto, que não há unicidade na discussão sobre a classificação dos gêneros. Holzbach (2016, p. 174) destaca que

As discussões sobre a ideia de gênero se dividem historicamente em duas grandes vertentes. De um lado a tradição dominante classifica os gêneros com base fundamentalmente nos seus aspectos textuais, ou seja, na sua estrutura interna. [...] De outro lado, uma vertente mais alternativa considera os gêneros não apenas do ponto de vista do texto, mas dos aspectos contextuais que o cercam.

A perspectiva teórica bakhtiniana, uma das mais referenciadas pelos estudos brasileiros sobre gênero, se alinha com a segunda vertente, ou seja, a de que os gêneros estão relacionados ao contexto que estão inseridos. Para Bakhtin (1997, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso, por estarem diretamente relacionados às diversas formas de comunicação humana, são plurais, haja vista que a comunicação entre as pessoas se realiza através das mais diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as cores, entre outras, que possibilitam a produção de uma grande variedade de gêneros. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279):

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

Dentre essa multiplicidade de gêneros, está o videoclipe, definido por Holzbach (2016, p. 19) como um “audiovisual que, de diversas formas, ilustra uma canção. Janotti Jr. e Alcântara (2018, p. 11) destacam, no entanto, que mais importante do que definir o videoclipe, é analisar as mediações que nascem das articulações audiovisuais presentes neste gênero, observando as experiências que são crivadas em torno dos eixos discursivos. Nessa perspectiva os autores conceituam o videoclipe como

produto audiovisual com inúmeras camadas que muitas vezes se sobrepõem, e outras que mal parecem fazer parte do mesmo universo, funcionando como uma forma expressiva situada em um contínuo processo de incorporação e excorporação de valores culturais. (JANOTTI JR.; ALCÂNTARA, 2018, p. 13).

Entretanto, poucos são os estudos realizados sobre o videoclipe, talvez por prevalecer uma visão simplista do gênero, apenas como uma forma de entretenimento ou ainda por unir em um mesmo texto muitos elementos audiovisuais. Nessa perspectiva, Holzbach (2016, p. 177) apresenta duas possíveis justificativas para essa realidade.

No que concerne ao videoclipe, todavia, a discussão sobre gênero é praticamente inexistente. Isso talvez seja consequência principalmente 1) da natureza do videoclipe que é formado da união bastante complexa entre elementos audiovisuais e musicais, os quais, por sua vez, desenvolveram-se a partir de noções de gênero distintas, e 2) da hegemonia da vertente reflexiva que entende os gêneros do ponto de vista textual, preterindo o papel dos contextos sociais na consolidação dos gêneros.

Sobre a afirmação de Holzbach (2016) de a literatura acerca do videoclipe ser quase inexistente, é possível dizer que, em se tratando do estudo deste gênero como ferramenta didática para o ensino de leitura, essa inexistência é completa, ou em grande medida, reduzida em relação a outros campos de estudo. Quando trabalhado pela escola, o uso do videoclipe tem outras finalidades que não chegam a alcançar o potencial desse gênero para o ensino de leitura.⁴

⁴ Conforme estudo desenvolvido por Holzbach (2016) já apresentado na introdução desta pesquisa.

Holzbach (2016, p. 185) enfatiza a importância de analisar gêneros como o videoclipe considerando tanto a sua estrutura interna como também os aspectos contextuais, ou seja, os aspectos sociais e culturais.

[...] é importante considerar os gêneros audiovisuais e musicais a partir de sua estrutura interna. Todavia, as análises não devem excluir ou inferiorizar os aspectos socioculturais relacionados a eles, já que os gêneros são cíclicos, processuais, historicamente situados e dependem de várias instâncias culturais para se legitimarem os circuitos comunicativos e para fazerem sentido enquanto produtos culturais. Tendo isso em vista, a VMA (Video Music Awards) revela uma parte importante na formação dessa complexa teia que envolve o gênero, no caso do videoclipe.

Morán (1995, p. 28) destaca que o vídeo desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais. Ao conceituar o vídeo, o descreve como

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical, linguagem escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Cabe ressaltar que da década de 90, período da publicação de Morán, até os dias atuais, muitas foram as mudanças nas formas de produção e veiculação do videoclipe, entretanto, o autor já defendia que este gênero deveria ser trabalhado didaticamente, com objetivos definidos, de forma planejada, com intencionalidade pedagógica.

Assim como os meios de veiculação, a forma de produção dos videoclipes, ao longo dos anos, tem evoluído, ganhando novas configurações, novos propósitos comunicativos. De acordo com Mozdzenski (2012, p. 51), “[...] é possível observar que esse gênero assume determinadas configurações relativamente estáveis que irão variar de acordo com cada artista, diretor do clipe, público-alvo, proposta estética, entre inúmeros outros fatores”.

Em seus estudos sobre videoclipe, Mozdzenski (2013, p. 106) adota a tripartição clássica de videoclipes de performance, narrativos e conceituais, apresentada por Firth (1988), e define como critério categorizador fundamental a saliência das características inerentes à composição, ao estilo, ao conteúdo temático e à sua dinâmica, conforme empregado por Schmid (2007).

Para esta pesquisa serão trabalhados dois videoclipes nacionais e, considerando a tripartição clássica de Mozdzenski (2013) para esse gênero, ambos têm foco narrativo, buscando-se explorar uma abordagem do gênero que propicie ao aluno desenvolver uma relação crítica com o texto. Isso requer considerar a relação autor-leitor, destacando-se a necessidade de depreender os propósitos comunicativos do gênero e o modo como o(s) autor(es) mobilizam os componentes típicos para expressar suas visões e posicionamentos sobre a temática que abordam.

3.1 PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DO VIDEOCLIFE

Cada gênero, pela sua natureza e construção, tem objetivos definidos e busca efetivar propósitos comunicativos. No caso do videoclipe, o olhar para esse gênero, historicamente se fixou no foco mercadológico e, em menor escala, no foco artístico.

Segundo Holzbach (2016, p. 29), desde que o videoclipe passou a ser visto como gênero televisivo, houve uma forte tendência dos estudos sobre esse gênero em relacioná-lo a um conceito de mercadoria com finalidade exclusiva de gerar lucro. A autora destaca as ideias sobre o videoclipe defendidas por autores como Saul Austerlitz, Margareth Morze, Virgínia e Donald Fry.

De acordo com Austerlitz (2007, p. 3 apud HOLZBACH, 2016, p. 28),

Videoclipes são produtos de consumo. Eles são simultaneamente a caixa para aglomeração de escolhas de estilos de vida consumistas e a mercadoria que ele mesmo anuncia. Tendo atingido a maioria no início dos anos de 1980, o videoclipe internalizou o ethos da fetichização da mercadoria – uma ânsia perpétua pelo próximo produto ao longo do horizonte, que idealiza soluções imaginárias para todos os problemas reais dos seus consumidores.

Fry e Fry (1986, p. 30, apud HOLZBACH, 2016, p. 28) afirmam que “uma das grandes características do gênero é oferecer a melhor maneira possível o seu produto, o que seria a música e o artista”. Já para Morze (1986 p. 17 apud HOLZBACH, 2016, p. 29), “[...] um videoclipe não faz publicidade apenas da canção que ilustra, mas do estilo de vestir do músico, seus gestos, performance e produtos relacionados a ele [...]”.

Mozdzenski (2013), embora concorde com as afirmações sobre a finalidade mercadológica dos videoclipes, ou seja, que têm finalidade publicitária de vender uma canção e os vários produtos a ela relacionados, ressalta, entretanto, que essa não é

sua finalidade única e exclusiva, pois, segundo o autor, tal finalidade vai além do viés comercial:

Os videoclipes enquanto gêneros possuem fins publicitários como propósito comunicativo fundamental. [...] Além dessa perspectiva estritamente comercial, no entanto, o videoclipe possui uma outra finalidade tão ou mais importante do que vender uma canção: ele deve vender a imagem do/a artista. (MOZDZENSKI, 2013, p. 105).

Holzbach (2016) destaca que a visão do videoclipe unicamente como mercadoria está relacionada ao papel ocupado pela música no cotidiano das pessoas e de como impacta no comportamento delas. O fato de esse gênero atingir, ao mesmo tempo, um número grande de expectadores, pelo meio televisivo ou, nos dias atuais, pela internet, fortalece a ideia do viés mercadológico.

É fundamental compreender que esse olhar que percebe o videoclipe essencialmente como mercadoria é uma consequência não apenas do discurso sob a influência das reflexões relacionadas à indústria cultural, mas também do próprio estudo da música popular massiva. (HOLZBACH, 2016, p. 35).

É importante observar que dentre as análises dos autores referenciados há consonância entre eles no que se refere ao potencial do videoclipe e as várias finalidades que este pode ter, entretanto, não há nenhuma menção à sua utilização no contexto educacional. Os estudos deste gênero ainda se limitam às áreas da Comunicação, Mercado e Arte. Nesse sentido, Holzbach (2016) chama atenção para a necessidade de uma análise mais fundamentada sobre o videoclipe de modo a possibilitar uma melhor compreensão sobre esse gênero.

O videoclipe não pode ser compreendido exclusivamente com base nas suas características como produto audiovisual ou televisivo [...] ou em função de desenvolvimentos no âmbito da música popular massiva [...]; ao invés disso, ele se constitui como um produto de convergência midiática entre esses dois campos. (HOLZBACH, 2016, p. 35).

É certo afirmar que o videoclipe, um dos primeiros gêneros midiáticos, avança em relação aos gêneros que trabalham apenas com as linguagens verbal e escrita na medida agrega a estas imagens, sons e movimentos de forma a comunicar um fato, uma história, a realidade do cotidiano ou ainda, de um mundo imaginário. Como gênero híbrido, o videoclipe articula as diversas linguagens que dispõe para

desenvolver um conteúdo temático em um processo interativo com o leitor/expectador, visando atingir um determinado propósito em uma situação social. Nesta interação, o leitor tem a possibilidade interpretar e compreender a realidade apresentada, elaborar hipóteses e construir sua opinião sobre o conteúdo exposto, ampliando assim seu conhecimento de mundo.

Como já mencionada a afirmação de Antunes (2003) de que não há texto neutro, com o videoclipe não é diferente. A forma de produção, a articulação das diversas linguagens, os aspectos mais evidenciados, quer sejam imagens, cores, cenário, sequência das ações, dentre outros, têm objetivos predefinidos, representam as pistas que o autor vai deixando ao longo do texto para que o leitor vá construindo sua compreensão.

Janotti Júnior e Alcântara (2018, p. 23) destacam as estratégias de comunicabilidade trazidas pelo videoclipe.

O videoclipe mantém características de sua configuração audiovisual englobando aspectos de, que é perpassada pelos gêneros musicais e por um emaranhado de estratégias de “comunicabilidade” (grifos dos autores) que agrupam aspectos sonoros e visuais.

Tais características podem ser observadas no videoclipe trabalhado nesta pesquisa, “Minha Alma”⁵, do grupo Rappa, o qual apresenta cenas de uma favela acompanhada por uma trilha musical, trazendo estratégias de comunicabilidade como a cor, ou seja, a exibição em preto e branco, o enquadramento dos personagens, o uso do zoom para acelerar os movimentos e os cortes rápidos feitos para acompanhar o ritmo da música e, principalmente impactar o expectador.

A partir dessa visão de Holzbach (2016) e Janotti Júnior e Alcântara (2018), o olhar simplista que considera unicamente o viés mercadológico, não se sustenta, pois desconsidera os demais propósitos comunicativos desse gênero. Segundo Holzbach (2016, p. 43)

De acordo com esse olhar hegemônico, que invade tanto a área acadêmica quanto a midiática, as estratégias que o videoclipe utiliza para chamar a atenção para si, bem como a sua própria estrutura, são vistas essencialmente como estratégias para vender a imagem e a música e o artista e enriquecer todos os envolvidos no processo de produção e veiculação desse “produto” (grifos da autora). Com isso, a mensagem que transmite, o impacto que

⁵ Letras. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-rappa/28945/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

causa, o alto nível de experimentação que muitas vezes adota, a estrutura narrativa original e a identificação que causa no expectador, por exemplo, são postos no segundo plano e muitas vezes desaparecem da reflexão, limitando a compreensão do videoclipe como tal.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, considerando os propósitos comunicativos do gênero, que o videoclipe visa entreter, persuadir, induzir ao consumo, promover artistas e música, difundir ideologias, fazer crítica social, entre outros. É um gênero que apresenta muitas possibilidades para ser trabalhado pela escola no processo de formação do leitor, a fim de que este seja capaz de ler e compreender todas as suas nuances e objetivos e se posicionar criticamente com autonomia para construir suas conclusões.

Vale ressaltar que, além da promoção da música e do artista, muitos videoclipes têm uma abordagem crítica das questões sociais, visto que artistas se utilizam da sua arte para denunciar, fazer críticas sobre desigualdades, injustiças, violência, dentre outros, o que demonstra a importância de trabalhar este gênero em sala de aula, por serem estes, sem dúvida, materiais adequados ao trabalho escolar.

Holzbach (2016) adverte que um olhar para o videoclipe sob uma única perspectiva fortalece o preconceito construído ao longo do tempo sobre esse gênero.

[...] a formação de um discurso que prioriza o aspecto comercial em detrimento de uma série de outros elementos relevantes para compreensão desse audiovisual faz com que o olhar sobre ele seja, em grande medida, unilateral e simplista. Além disso, ajuda a fomentar no senso comum um preconceito segundo o qual o videoclipe é visto como um dos principais objetos culturais feitos exclusivamente para vender um produto. (HOLZBACH, 2016, p. 43).

É preciso, assim, considerar todos os aspectos que são próprios do videoclipe, e, principalmente, como se relacionam para construção do todo. Janotti Júnior e Alcântara (2018) discorrem sobre a dinamicidade dos processos comunicativos presentes nesse gênero:

[...] cabe destacar a importância de perceber as relações entre certas expressões imagéticas e os gêneros musical. Antes de funcionar como uma camisa de força ou uma etiqueta de gaveta, os gêneros musicais pressupõem conflitos e negociações que envolvem processos de comunicação dinâmicos. (JANOTTI JÚNIOR; ALCÂNTARA, 2018, p. 21).

De acordo com os autores, “abordar o videoclipe como dispositivo expressivo nos permite observar um intrincado processo de mediações que envolvem traduções, agenciamentos, valorações, performance de gênero e de gosto”. (JANOTTI JÚNIOR; ALCÂNTARA, 2018, p. 21). Os referidos autores destacam ainda sobre os agenciamentos envolvidos nas articulações entre o gênero musical e o videoclipe

As articulações entre gêneros musicais e vídeos envolvem agenciamentos mercadológicos (direcionamentos e embalagens), textuais (estratégias de produção de sentidos inscritas nos produtos musicais), estéticos (possibilidades de experiências atreladas às expressões audiovisuais da música), técnico-formais (produções, rotulações e endereçamento de circulação) e sociais (interpelações, recepções, recomendações e apropriações). Não há fronteiras rígidas entre essas articulações e, sim, mediações. (JANOTTI JÚNIOR; ALCÂNTARA, 2018, p. 22).

Cabe destacar que, no processo de produção do videoclipe, os agenciamentos apresentados não são trabalhados isoladamente, mas em uma relação de complementariedade com propósitos comuns e, por isso, esse gênero exige do leitor um olhar sob esses diversos aspectos que apresenta para que possa realizar uma leitura crítica.

Diante das ideias expostas, torna-se indiscutível a contribuição que o estudo do videoclipe pode trazer para formação da competência leitora, todavia, para alcance desse objetivo, a escola deverá trabalhar didaticamente este gênero, de modo a possibilitar uma interação comunicacional entre produtor e leitor na qual o segundo seja capaz de compreender as ideias apresentadas pelo primeiro e, com base nas suas experiências, refletir sobre elas.

3.2 VIDEOCLÍPE COMO RECURSO DIDÁTICO

No contexto educacional, o uso do videoclipe parece ainda ser restrito e incipiente, seja pela resistência em reconhecer seu potencial para o ensino de leitura, seja pelo uso sem objetivos definidos, apenas para preenchimento de tempo e carga horária ou pelo desconhecimento de uma metodologia para trabalhar o gênero, por parte do professor.

No primeiro caso, relaciona-se ao rótulo de que se trata de um gênero superficial, fragmentado, que tem fins comerciais e por não pertencer ao rol dos chamados “textos escolares”. No segundo caso, ou seja, a inadequação no uso do

videoclipe, o uso sem intencionalidade pedagógica, sem objetivos de leitura, a sua utilização em nada contribui para a formação do leitor crítico. Já o terceiro aponta para necessidade de formação de professores para que possam desenvolver as competências de inovação e criatividade e, assim, adotar novas ferramentas e metodologias para o ensino de leitura.

Mozdzinski (2013), ao tratar da dificuldade de desenvolver estudos sobre o videoclipe, pondera acerca do preconceito em relação a esse gênero, tanto no âmbito das Ciências da Comunicação, considerado um produto cultural inferior e secundário e, principalmente, no campo da Linguística, em que, segundo o autor, o gênero é praticamente ignorado. Nessa perspectiva, Holzbach (2016, p. 19) afirma que:

[...] embora seja veiculado midiaticamente há mais de 40 anos [...] o videoclipe ainda é um produto muito pouco estudado e que, portanto, permanece em grande medida incompreendido, meio jogado em capítulos isolados de livros e esparsos artigos científicos.

Ressalta-se ainda que, por muitas vezes, quando utilizado na escola, não tem uma intencionalidade pedagógica, ou seja, não se define objetivos de leitura para esse tipo de texto. Morán (1995, p. 29) aponta alguns exemplos de uso inadequado de vídeo em sala de aula: o “vídeo tapa-buraco”, quando usado para sanar problemas inesperados com a falta do professor; o “vídeo enrolação”, quando não há uma intencionalidade pedagógica, ou seja, não há vínculo com nenhum objetivo de aprendizagem, ao contrário, substitui a falta do planejamento, camufla a aula; o “vídeo deslumbramento”, quando se tem o uso demasiado do vídeo, que passa a ser quase o único recurso didático; o “vídeo-perfeição”, quando os professores em uma perspectiva perfeccionista questionam sobre todos os vídeos possíveis, e o “só-vídeo”, quando não há nenhuma reflexão sobre as linguagens do vídeo e, principalmente, a conexão com o assunto de aula.

Contra-pondo-se a essa perspectiva, Nascimento *et al.* (2012, p. 3) chamam a atenção para a necessidade de a escola se adequar às demandas das novas formas de comunicação, inovando nas suas estratégias no que concerne ao ensino de leitura:

A primeira razão que pode-se apresentar à escola para que esta não ignore as mudanças promovidas pela cultura digital são seus próprios alunos, uma vez que são nativos digitais[...] uma segunda razão [...] é o fato de que as novas tecnologias exigem novas competências, novas habilidades para as quais os alunos necessitam de orientação a fim de lidarem com um misto de informações, mensagens, conteúdos disponíveis a eles.

As autoras destacam ainda as oportunidades de melhoria no processo de ensino aprendizagem trazidas pela incorporação de novos recursos didáticos que se relacionam diretamente à realidade vivenciada pelos alunos:

As mudanças tecnológicas apontam para novas oportunidades da escola modificar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, incorporando aos instrumentos didáticos tradicionais os recursos digitais, assim como seus alunos já incorporaram os aplicativos digitais ao seu cotidiano. (NASCIMENTO *et al.*, 2012, p. 4).

Vale ressaltar que os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, por pertencerem a uma geração considerada nativa digital, têm facilidade em acessar e manusear as novas tecnologias e às informações apresentadas nos gêneros digitais. Entretanto, com a mediação da escola, tais habilidades podem ser potencializadas, uma vez que há nesta mediação, intencionalidade pedagógica: objetivos definidos que visam, prioritariamente, desenvolver a competência leitora que possibilita a leitura analítica e reflexiva dos gêneros textuais contemporâneos. Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 65) destaca que

Os conhecimentos sobre gêneros, sobre texto, sobre língua, sobre a norma-padrão, sobre diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

De acordo com a BNCC, o estudo das múltiplas linguagens deve ser contemplado nos currículos de todas as etapas de ensino de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos multimodais. Uma das competências específicas da área de linguagens é justamente a capacidade de “compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...] (BRASIL, 2018 p. 63).

Esse cenário é marcado por um enorme fosso entre a evolução das formas de comunicação, as novas tecnologias e a realidade das escolas que, em sua grande maioria, não acompanharam, na mesma velocidade, esta evolução, quer seja na abertura para as novas formas de ensinar e aprender, quer seja pelas limitações de estrutura tecnológica e ainda, a preparação dos educadores para essas novas

demandas. Quanto a isso, Nascimento *et al.* (2012, p. 3) afirmam que “a maneira de ler e produzir textos se modifica, apresentando-se como um exemplo das modificações provocadas pela Era Digital, a leitura dos textos deixa de ser unicamente linear [...]”

Nesse cenário, o videoclipe, como texto híbrido, se apresenta com grande potencial de uso como recurso didático no ensino de leitura, de modo a desenvolver nos alunos a habilidade de estabelecer relações entre as diversas linguagens presentes nesse gênero; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de imagens, cores, efeitos na produção e, principalmente, construir com autonomia suas percepções sobre o todo articulado que se apresenta no videoclipe. De acordo com Bruning (2009, p. 35), pode-se “observar o processo de produção e veiculação de sentidos em um texto híbrido, para verificar como a dialogicidade entre as diversas linguagens pode reforçar o poder persuasivo de um texto.” A pesquisadora destaca ainda que

Esse modelo de leitura tem um valor imensurável para o ensino de linguagem, já que sistematiza o processo didático da leitura na escola de modo conciso, visível e organizado, permitindo que o aluno de qualquer nível consiga desvelar os significados textuais, com suas estratégias argumentativas, de maneira prática e segura. Inicialmente esse esquema de leitura precisa ser mediado pelo professor e, gradativamente, o aluno irá internalizá-lo, tornando-se um sujeito cada vez mais autônomo e reflexivo. (BRUNING, 2009, p. 35).

Corroborando a concepção do potencial do gênero videoclipe como recurso didático para a leitura dos textos multimodais, Mozdzenski (2013, p. 104) ressalta que

Os vídeos musicais constituem um excelente material para investigar a multimodalidade textual. Isso ocorre uma vez que usualmente orquestram, em um mesmo discurso multimodal, os seguintes elementos: textos verbais essenciais, textos verbais acessórios, componentes paratextuais, música, sons eventuais e imagem. Todos esses elementos podem vir combinados através de infinitas maneiras para compor o videoclipe.

As bases teóricas apresentadas evidenciam que o videoclipe, gênero tão pouco explorado no contexto escolar, tem muito a contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos. Para tanto, é fundamental que o professor, ao trabalhar com este gênero, trace um planejamento que vá desde a seleção do material a ser estudado, considerando a temática abordada e correspondência com a faixa etária dos estudantes, até a

definição de objetivos e estratégias metodológicas para que esses estudantes compreendam que a leitura a ser realizada ultrapassa o viés do entretenimento. Então, essa prática terá que ser observadora, reflexiva para que sejam capazes de articular as linguagens presentes no videoclipe, percebendo a mensagem trazida por ele e, a partir dessa compreensão, desenvolver seu pensamento crítico.

No capítulo que segue, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, do ponto de vista da abordagem, é qualitativa, haja vista que o foco de investigação está voltado para os aspectos ligados a vivências e experiências de sujeitos situados socialmente, buscando compreender os fenômenos através da coleta de dados narrativos produzidos oralmente e através da escrita, estudando as particularidades e experiências individuais. De acordo com Gehardt e Silveira (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Nesse sentido,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001 apud GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Considerando os objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória e descritiva. Exploratória, por buscar explicar conceitos a partir do levantamento de hipóteses que serão validadas ou refutadas a partir dos resultados encontrados e, descritiva, porque se descrevem as características de população pesquisada (GIL, 2008, p. 27).

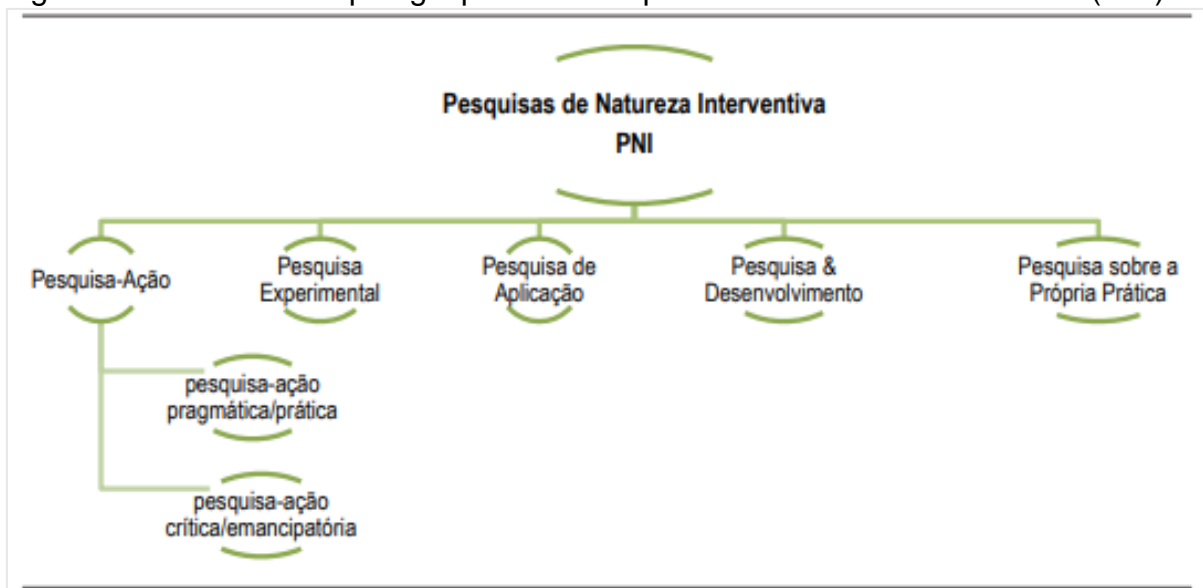
Por ter como proposta a elaboração e aplicação de intervenção a partir dos resultados encontrados, é ainda, uma pesquisa de natureza interventiva (PNI), mais especificamente, trata-se de pesquisa-ação. Teixeira e Neto (2017, p. 1056) definem a pesquisa de natureza interventiva como

[...] práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada. [...] o termo Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI) pode ser utilizado com vantagem para enquadrar uma multiplicidade de modalidades de pesquisa caracterizadas por articularem, de alguma forma, investigação e produção de conhecimento, com ação e/ou processos interventivos.

Desse modo, a pesquisa-ação constitui apenas um dos possíveis trabalhos aglutinados nas PNI.

A figura 1 apresenta um esquema que ilustra a matriz da PNI.

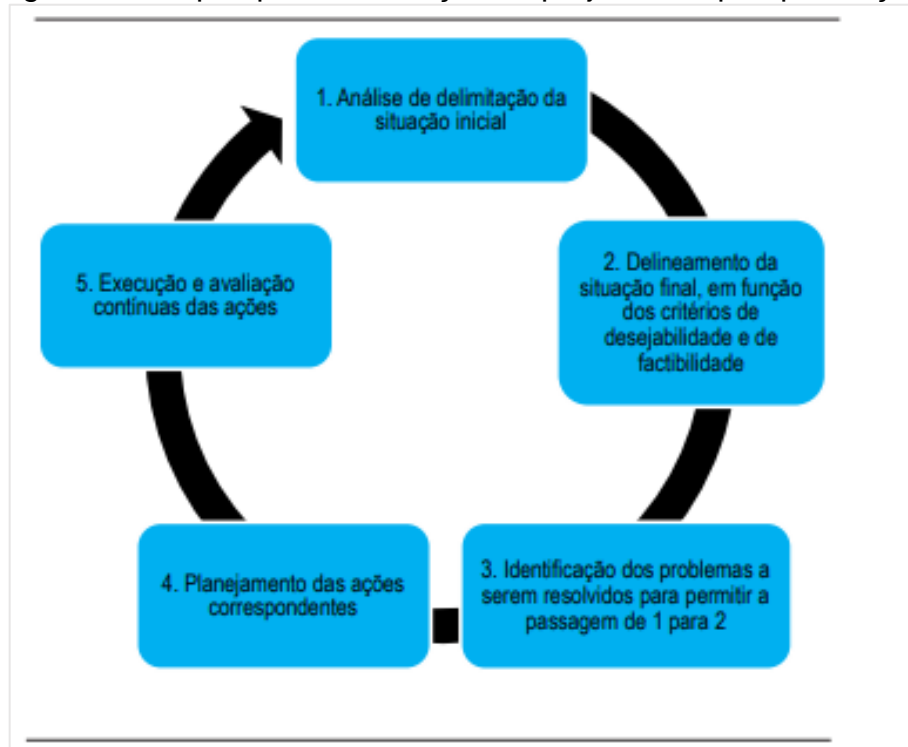
Figura 1 – Matriz: uma tipologia para as Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI)



Fonte: Teixeira e Megid Neto (2017, p. 1062).

A pesquisa-ação tem como objetivo intervir sobre uma dada realidade visando à sua transformação e, paralelamente, à produção de conhecimentos referentes a essas transformações. Sua aplicação ocorre em etapas descritas na figura abaixo:

Figura 2 – Etapas para formulação de projetos em pesquisa-ação



Fonte: Teixeira e Megid Neto (2017, p.1066)

4.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do estado do Piauí, localizada na zona leste do município de Teresina.

A escola funciona nos três turnos, tem turmas do Ensino Fundamental e Médio, na educação básica regular, no período diurno, e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no período noturno. Possui 07 salas de aula, todas climatizadas, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 cantina, e 01 pátio que funciona também como refeitório, 01 quadra, espaços administrativos e pedagógicos. Por ser uma construção antiga, inaugurada em 1987, a infraestrutura apresenta muitas fragilidades, necessitando de reforma.

Os alunos atendidos, em sua grande maioria, residem no entorno da escola e são provenientes de família de baixa renda⁶.

O corpo docente da área de Língua Portuguesa é composto de seis professores graduados em Letras, sendo cinco deles efetivos.

Diante da situação de crise emergencial provocada pela pandemia da COVID19, as aulas presenciais foram suspensas no mês de março de 2020, sendo retomadas somente em abril do mesmo ano, no modelo de ensino remoto. Inicialmente foi planejado o uso de plataformas digitais, como o *google meet* e o *zoom*, para transmissão de videoaulas, entretanto a internet que os alunos tinham acesso era de baixa qualidade, não conseguiam acessar às plataformas, outros nem sequer tinham internet e o único aparelho eletrônico das suas famílias era um celular de baixa resolução, contexto que dificultou a aplicação dos instrumentais.

Diante dessa realidade, adotou-se a estratégia de criação de grupos de WhatsApp por turma e a partir desse aplicativo enviava-se as videoaulas, atividades e eram realizadas aulas on-line.

A participação nas aulas on-line nem sempre era possível para todos os alunos, haja vista que, em muitos casos, a família possuía apenas um aparelho para todos os filhos. Para os alunos que não tinham acesso à internet, foi feita a entrega de material impresso na escola.

⁶ A pesquisadora atua nesta escola desde 2015, tempo que lhe possibilitou o conhecimento da realidade socioeconômica dos alunos.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos são alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental da escola pesquisada. A escolha dos sujeitos justifica-se pelo fato de ser este o ano escolar em que a pesquisadora atua e ainda, por ser um período de transição, último ano do ensino fundamental, para uma outra etapa de estudo, o ensino médio. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), “a transição entre duas etapas de ensino da Educação Básica requer atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas [...]”. No caso da transição do Ensino Fundamental – Anos Finais, para o Novo Ensino Médio, que apresenta uma proposta diferenciada que vai exigir do estudante maior autonomia e competência leitora desenvolvida.

Inicialmente os sujeitos definidos para participarem da pesquisa foram alunos do 8º ano do ensino fundamental, por ser a turma em que a pesquisadora era titular, todavia, após várias tentativas de aplicação dos instrumentais e um retorno muito baixo de adesão por parte dos alunos, resolveu-se buscar uma outra turma que apresentasse interesse em participar.

Realizou-se assim, uma consulta à coordenação pedagógica da escola pesquisada sobre o nível de engajamento das turmas do Ensino Fundamental Anos Finais nas aulas remotas e esta sinalizou que o desafio em ter frequência, participação e devolução de atividades era uma realidade de todas as turmas, considerando as condições socioeconômicas e familiares do público atendido pela escola, mas que a turma do 9º ano, mesmo apresentando dificuldades, era a turma que os alunos tinham maior participação nas aulas e um bom retorno das atividades propostas. Diante desse retorno, resolveu-se aplicar a pesquisa com esta turma, composta por 34 alunos, entretanto somente 10 participaram da pesquisa.

Respeitando os princípios éticos que balizam a pesquisa que envolve seres humanos, visando proteger os sujeitos pesquisados, a identidade dos participantes será preservada. Em nenhum momento desse estudo serão identificados, o que garante que as respostas não serão associadas a nenhum deles. Para tanto, na análise dos dados, as respostas receberão um código formado por o nome “Aluno” seguido de um número (Ex: Aluno 01).

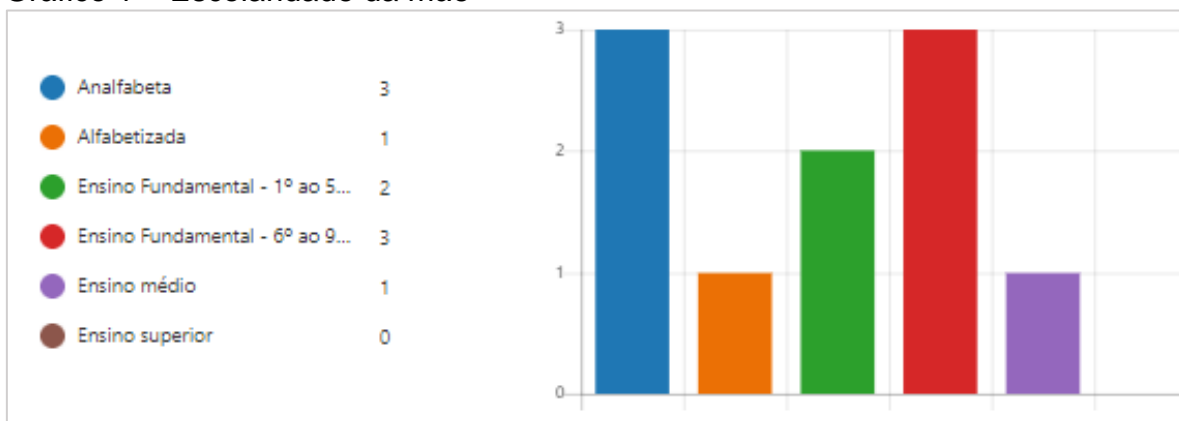
Visando conhecer sobre o contexto socioeconômico dos participantes da pesquisa, após a aplicação dos instrumentais de coleta de dados, foi elaborado um

questionário de múltipla escolha, no *Forms* da Microsoft, e enviado o link via WhatsApp para os dez alunos. Todos os alunos responderam ao questionário.

Seis dos participantes da pesquisa estão dentro da faixa etária esperada para a série, 9º ano do Ensino Fundamental, que é de 14 a 15 anos, quatro deles estão com distorção idade série, dois têm 16 anos e dois marcaram a opção da idade de ter dezessete anos ou mais. Todos os respondentes declararam morar com os pais, no entanto sete destes, (70%), moram apenas com a mãe; e quando questionados sobre a quantidade de pessoas com as quais residem, as respostas variam entre duas e cinco pessoas. Somente um aluno informou morar com um número superior a esta média.

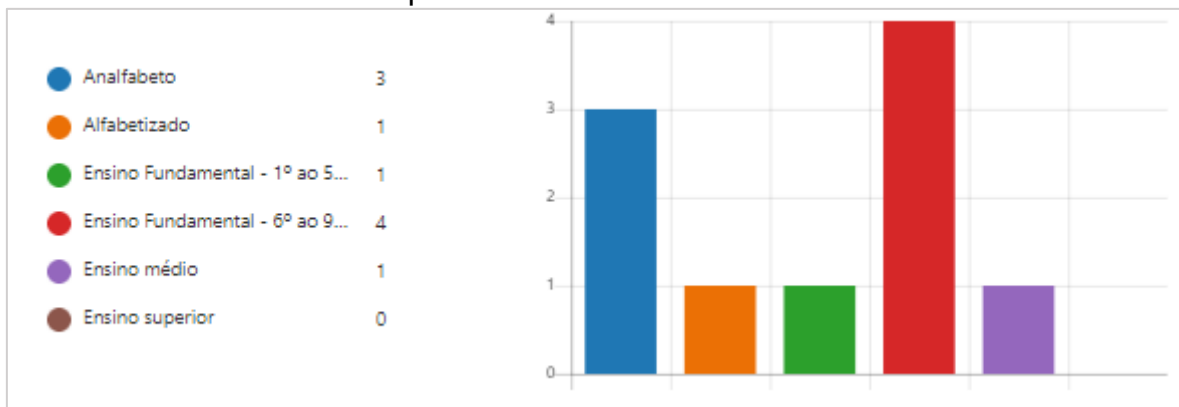
Quando questionados sobre o nível de escolaridade dos pais, as respostas dos alunos pesquisados foram as seguintes:

Gráfico 1 – Escolaridade da mãe⁷



Fonte: A pesquisa, 2020.

Gráfico 2 – Escolaridade do pai



⁷ Os dados levantados demonstram que os programas de expansão do acesso à escola desenvolvidos desde a década de 1980 em nosso país não conseguiram dar conta da elevação de escolaridade das camadas mais pobres da nossa sociedade. Vale destacar o fato de que a escolaridade dos pais tem grande impacto no desenvolvimento educacional dos filhos.

Fonte: A pesquisa, 2020.

No que se refere ao contexto econômico, todos os participantes declararam que pelo menos uma pessoa da família trabalha e tem renda, quatro deles informaram que duas pessoas trabalham, entretanto, 60% dos alunos informaram ser um trabalho informal, sem registro na carteira de trabalho.

No item moradia, seis dos alunos pesquisados declararam morar em casa própria e quatro, em casa alugada.

4.4 COLETA DE DADOS

Para coleta de dados, foi desenvolvida uma sequência de atividades visando alcançar os objetivos previstos nesta pesquisa, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 – Objetivos e procedimentos de coleta de dados

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Verificar quais as concepções e experiências de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	Oficina “O leitor que há em mim”, para verificação das experiências e práticas de leitura na escola.
Avaliar as habilidades de leitura de textos multimodais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	Diagnóstico das habilidades de leitura dos sujeitos pesquisados a partir da aplicação de atividade com questões sobre textos multimodais que avaliam as habilidades de leitura.
Identificar as concepções dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o gênero videoclipe,	Roda de diálogo sobre o videoclipe para identificação das concepções dos alunos sobre o gênero em estudo.
Analisar as estratégias usadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a compreensão do gênero videoclipe.	Exibição de dois vídeos seguidos seguida de atividades de análise inicialmente oral (comentários dos alunos sobre suas impressões em relação aos vídeos) e, em seguida, escrita (questões de compreensão).
Avaliar o nível de leitura crítica de videoclipe dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	
Identificar os componentes didatizáveis no gênero videoclipe, relacionando-os à leitura crítica.	Estudo do gênero para identificação dos componentes didatizáveis e elaboração de sequência didática para desenvolvimento da competência leitora a partir da leitura de vídeos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerando a suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia gerada pela COVID-19, que requereu o confinamento social e, ainda, a indefinição da data retorno, a aplicação dos instrumentais de coleta foi feita de forma remota, ocorrendo apenas um encontro presencial na sede da escola, para apresentação da pesquisa e entrega dos instrumentais impressos. Vale ressaltar que para realização

deste encontro, a turma foi dividida em grupos com horários diferentes e foram tomadas todas as medidas preventivas orientadas pelos órgãos sanitários e de saúde, mesmo assim, a frequência foi baixa.

O encontro foi iniciado com o acolhimento da turma e a apresentação e, na sequência, foi realizada a apresentação da proposta da pesquisa e feito o convite para participação. Na ocasião já foram distribuídos os termos de adesão à pesquisa, Termo de Assentimento do Menor e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, para que levassem para análise e devolução posterior. Cada aluno recebeu também, um kit contendo os instrumentais impressos, tendo em vista a dificuldade que estes apresentam em realizar a impressão em casa ou custear tal impressão. Os alunos foram orientados que estes instrumentais somente deveriam ser respondidos após a realização de cada oficina correspondente.

Após o primeiro momento presencial, foram iniciadas as oficinas seguindo o cronograma planejado.

Para atendimento no formato remoto, o primeiro passo foi a criação de um grupo de *WhatsApp* no qual se adicionaram os alunos da turma pesquisada. Em seguida, a pesquisadora enviou mensagem no referido grupo com informações sobre o objetivo do grupo e a forma de funcionamento, destacando que este seria o canal de comunicação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, o espaço para postagem de atividades e ainda, a ferramenta usada para a criação da sala de aula virtual.

Em todas as oficinas, houve, inicialmente, a abertura da sala de virtual nesse aplicativo e o envio do *link* de acesso aos alunos pelo grupo criado. Vale ressaltar que a sala de aula do *WhatsApp* permite o compartilhamento de apresentações em power point e vídeos, bem como enviar e receber atividades, possibilitando assim, a aplicação dos instrumentais de coleta de dados. A escolha por este aplicativo justifica-se pelo fato de ser aquele ao qual os alunos têm acesso, fato constatado pelo levantamento realizado pela escola no período do planejamento para início das aulas remotas.

Para a realização das aulas virtuais, foi encaminhado, antecipadamente, aos alunos participantes, o cronograma com datas e horários das aulas bem como as orientações sobre a forma de acesso à sala de aula on-line, a postura que deveriam adotar nessa interação virtual, as regras de participação nas atividades e sobre o uso dos microfones e câmeras.

Visando garantir a qualidade da interação nas aulas virtuais e a participação ativa dos alunos pesquisados, a turma foi dividida, de forma aleatória, em dois grupos e a aplicação de cada instrumento de coleta ocorreu em dois momentos, um para o primeiro grupo e outro para o segundo, contudo, a frequência nas oficinas foi baixa, variando entre 10 a 12 alunos.

Em todos os encontros, para realização das atividades e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, a aula virtual foi iniciada com boas vindas e orientações sobre a conduta a ser adotada pelos alunos, destacando a importância da disciplina e da atenção nas atividades propostas. Foi repassada ainda a orientação devida sobre a utilização da câmera e do microfone, que deveriam ser acionados somente no momento de interação, e seguindo uma ordem estabelecida pela pesquisadora. Para apresentação de textos e exercícios em Power point, bem como exibição dos vídeos, foi utilizado o compartilhamento de tela, ferramenta disponível no aplicativo.

A devolutiva das atividades escritas dos instrumentais entregues no encontro presencial foi feita na secretaria da escola, sendo recolhidas posteriormente pela pesquisadora, diferente do planejamento inicial em que a entrega ocorreria por meio de postagens no número privado da pesquisadora. Cabe destacar que a devolutiva das atividades respondidas foi um desafio, considerando que, mesmo sendo estabelecido um prazo de entrega para cada atividade, alguns alunos não conseguiram entregá-las dentro do período previsto. As respostas dadas pelos alunos na roda de diálogo foram anotadas pela pesquisadora e alguns alunos utilizaram o chat.

A oficina “O leitor que há em mim”, para verificação das experiências e práticas de leitura na escola, foi iniciada com uma roda de diálogo sobre o ato de ler, bem como acerca da importância da leitura, e ainda a respeito dos três textos motivadores relativamente à temática, enviados anteriormente e, a partir dessa discussão foi apresentada a proposta de redação com o tema ‘O leitor que há em mim’ em que os alunos deveriam escrever sobre seus gostos e práticas de leitura.

A segunda atividade, ou seja, o diagnóstico sobre textos multimodais, foi iniciada com uma exposição oral por meio de uma apresentação em *Power point* sobre os textos multimodais. Em seguida foram aplicados exercícios que abordam os gêneros anúncio publicitário, tira e cartum, junto aos alunos pesquisados. Com esta

atividade pretendeu-se analisar as habilidades de leitura desses três textos, tendo como parâmetro de análise as habilidades adotadas na prova do SAEB.

Na sequência, foi introduzido o estudo sobre o videoclipe com a realização de uma roda de diálogo sobre este gênero, oportunidade em que os alunos pesquisados relataram sobre suas experiências, formas de acesso e preferências. Após esta interação, foram trabalhados dois vídeos, iniciando com a exibição e aplicando-se, em seguida, uma atividade de interpretação. Vale ressaltar que o estudo de cada videoclipe ocorreu em aulas distintas.

A justificativa para escolha dos vídeos reside no fato de que ambos têm foco narrativo, são produtos nacionais e abordam temáticas relevantes – a vida familiar e a vida social – e, em contraponto, apresentam diferenças estéticas e técnicas que propiciaram aos alunos experiências diferenciadas.

Cabe ressaltar que os instrumentais foram aplicados, como experiência piloto, junto aos estudantes do 9º ano de 2019, turma em que a pesquisadora atuou neste exercício, com o objetivo de testar, avaliar tais instrumentais e a metodologia de aplicação e, a partir dos resultados, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa.

4.5 CORPUS

O corpus de análise é composto pelas produções textuais resultantes da oficina “ O leitor que há em mim”, pelas respostas dadas pelos alunos à atividade de diagnóstico, à roda de diálogo, e à análise dos vídeos.

4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados coletados foram analisados a partir das categorias descritas a seguir:

- Concepções e experiências de leitura
Categorias: práticas de leitura (relação com a leitura), preferências, autoavaliação enquanto leitor.
- Habilidades de leitura dos gêneros multimodais

Categorias: D5⁸ Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros D16 Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados, D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

- Receptividade do gênero videoclipe pelos alunos pesquisados.

Categorias: concepções, apreciação, formas de acesso, preferências.

- Habilidades de leitura do gênero videoclipe pelos alunos.

Categorias: identificação de tema, visão de mundo expressa pelo autor, viés ideológico, recursos de linguagem.

No capítulo seguinte, serão apresentados e analisados os dados coletados pelas atividades realizadas e os instrumentais aplicados. Para melhor compreensão, os dados foram organizados por categoria de análise.

⁸ Descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

5 CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os dados levantados a partir da aplicação dos instrumentais de pesquisa encontram-se organizados em categorias de análise alinhadas aos objetivos específicos desta pesquisa.

5.1 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

O material para análise resultante da Oficina “O leitor que há em mim” foi composto por dez textos nos quais os alunos descreveram suas concepções sobre leitura, bem como suas experiências de leitura.

Quadro 2 – Experiências de leitura dos alunos pesquisados

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
<p>Experiências prazerosas</p>	<p><i>Sim, eu gosto de ler. A leitura que me desperta mais interesse são livros de ficção científica. Eu me avalio como um leitor simples, que não ler muito mas gosta muito de ler. Ler é muito bom pra relaxar, e abrir conhecimentos sobre as coisas. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Eu gosto muito de ler. Pra mim a leitura é tudo. Quando eu tô triste, eu leio um livro aí eu me sinto melhor, a leitura me distrai. Os tipos de leitura que eu gosto são leitura rápida, leitura silenciosa e leitura em voz alta, essas sim me despertam meu interesse. Pra mim as pessoas deviam ler mais porque a leitura é muito importante pra gente porque sem a leitura ninguém ia saber de nada, então vamos ler mais porque ler é melhor do que ficar o tempo todo no celular. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Eu gosto de ler dependendo do texto, mas sem dúvida o que mais me chama a atenção são os livros de romance. Quando eu leio eu gosto de embarcar na imaginação, me colocando no lugar do personagem e tento imaginar uma cena real. Amo ler, é interessante como a nossa mente cria as coisas conforme o contexto. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Sim, mistério, os jovens não gostam de ler mais hoje em dia mas sabem que a leitura é algo muito importante, porque a leitura é algo essencial. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Sim, gosto de ler livros do tipo de leitura que desperta meu interesse são leituras de reflexão. (Aluno 09)</i></p>
<p>Experiências negativas</p>	<p><i>Não, não tenho paciência para ler, eu leio só quando é necessário para responder atividades ou algo importante. O tipo de leitura que desperta meu interesse são os quadrinhos em desenho, livros de tirinhas. (Aluno 08)</i></p>

	<i>A leitura é algo importante na vida do ser humano, ler estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário além de outros benefícios. Não vou mentir, eu não suporto ler, mas é muito necessária a leitura nas nossas vidas. (Aluno 10)</i>
Oscilações	<i>Gosto, mas não muito. A leitura que desperta meu interesse é a poesia. (Aluno 01)</i> <i>Eu sou uma pessoa que não ler muitas coisas mas gosto de ler HQ que são muito boas e poucos livros. Eu gosto muito de ler fanfics são bem interessantes. (Aluno 04)</i>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Nos depoimentos dos alunos⁹ fica evidenciado o reconhecimento da importância da leitura, mesmo pelos que declararam não gostar de ler, e essa realidade contraditória reflete a forma como a escola vem, ao longo do tempo, trabalhando o processo de aquisição da leitura, presa a uma concepção de leitura como decodificação ou como busca de significado pelo autor, conforme categorizada por Leffa (1999), o que não estimula o aluno a ler, uma vez que nessas perspectivas ele é mero expectador. Uma outra causa que pode ser considerada para o desinteresse pela leitura diz respeito às práticas de leitura trabalhadas pela escola, como são desenvolvidas e os gêneros trabalhados.

Dentre as falas que enaltecem a importância da leitura, cabe destacar o relato do Aluno 10 que, apesar de afirmar não gostar de ler, reconhece que a leitura “estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário além de outros benefícios”, corroborando o que apontam teóricos como Sim-Sim (2007) e Kleiman (2002).

De modo geral, observa-se que os textos mais curtos, os digitais, e aqueles que trazem uma linguagem mais simples, do cotidiano, são os mais lidos pelo público adolescente, enquanto os textos extensos e livros volumosos não estão entre as principais preferências de leitura. Os relatos dos alunos pesquisados evidenciam essa realidade, haja vista que os gêneros que mais despertam seu interesse são aqueles mais curtos que trazem a linguagem visual, como a tirinha, a história em quadrinhos

⁹ O Aluno 03 não se posicionou em sua produção textual, apenas copiou trechos dos textos motivadores.

(HQ), fanfics e os narrativos, nos quais o enredo envolve o leitor, como o romance, mistérios e ficção científica.

Sendo assim, é importante frisar a importância de, nas atividades propostas pela escola para formação do leitor, considerar as preferências de leitura dos alunos, ou ao menos partir delas, a fim de que haja o interesse e o engajamento desses alunos, para que a leitura saia do campo da “obrigação” e passe a ser interessante, atrativa. A escola precisa assim, desenvolver estratégias que estimulem a leitura dos diversos gêneros, para que esta prática passe a ser prazerosa e não apenas uma atividade escolar a ser cobrada, pois se a leitura é motivadora gera maior aprendizagem (KLEIMAN, 2002).

No relato dos alunos que informaram não gostar de ler, o distanciamento com a prática da leitura é desafiador, haja vista que as suas experiências no decorrer do seu processo de formação leitora fez dessa prática uma ação enfadonha, cansativa, maçante, a ponto de desenvolver nestes alunos uma aversão à leitura.

Dentre os alunos pesquisados há aqueles que apresentam uma oscilação nos seus relatos, ou seja, afirmam gostar de ler, mas com uma prática de leitura reduzida, ou ainda seletiva, leem apenas alguns gêneros do seu interesse. Cabe destacar o relato do Aluno 06 em que apresenta o encantamento pela leitura, sendo capaz de mergulhar no universo do enredo, se sentindo parte da história.

Uma das hipóteses levantadas nesta pesquisa foi a de que as experiências de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental são restritas e condicionadas à obrigatoriedade imposta pela escola, porém, dentre os alunos pesquisados, cinco deles afirmaram ter gosto pela leitura e práticas que vão além das leituras exigidas pela escola, sendo que dois apresentaram oscilações. Nesse sentido, os dados encontrados não confirmaram a referida hipótese. Vale ressaltar, no entanto, ser necessário que a escola diversifique os gêneros textuais trabalhados, valorizando aqueles que despertam o interesse dos alunos.

Diante desses dados, é notável que a formação do leitor deve ser iniciada desde cedo, primeiramente pela família, e na escola, desde os primeiros anos. Este ensino deve estar pautado nas três dimensões para o ensino de leitura apresentadas por Solé (2010) que não se restringe ao ensinar e aprender a ler, mas a fazer da leitura um contínuo aprendizado e, principalmente, criar condições para que este aluno desfrute da leitura, o que segundo a autora, favorece o desenvolvimento do prazer de ler. Para tanto, se faz necessário que a escola reflita sobre as formas como tem sido

conduzido o ensino de leitura e, principalmente, o que pode ser feito para este ensino aproxime seus alunos do universo de possibilidades que a leitura pode propiciar.

5.2 HABILIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

O segundo instrumental aplicado junto aos alunos pesquisados foi uma atividade sobre os gêneros anúncio publicitário, tira e cartum e os resultados encontrados foram categorizados de acordo com as habilidades requeridas para a leitura de tais gêneros, seguindo os descritores do SAEB.

A. Gênero anúncio publicitário

Conforme exposto, o gênero anúncio publicitário tem como finalidade principal promover um produto ou serviço a induzir as pessoas ao seu consumo, para tanto se utiliza de estratégias persuasivas. Este tipo de texto reúne linguagem verbal e não verbal e explora, principalmente, imagem. O texto trabalhado foi um anúncio do Clio, carro da Renault, retirado do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola pesquisada¹⁰.

Figura 3 – Anúncio publicitário Clio Hi-Power



Fonte: 31º Anuário do Clube de Criação de

¹⁰ CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens 9º ano*. 9 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

São Paulo). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/429179039487986741/?lp=true>

O anúncio publicitário do Clio Hi-Power, texto que mescla as linguagens verbal escrita e visual, busca promover o produto, destacando a característica de economicidade, um dos pontos muito valorizados pelo consumidor no ato da compra de um carro. A compreensão deste anúncio pressupõe que o leitor tenha a habilidade de identificar o seu propósito, identificar as pistas deixadas pelo autor.

Após leitura do texto foram apresentadas aos alunos pesquisados as seguintes questões: O enunciado “**Meu nome é Clio Hi-Power e estou há 4 semanas sem beber**” revela uma apropriação parcial de um tipo de discurso que circula na sociedade. Qual é esse tipo de discurso? Por que, no contexto, esse tipo de discurso ajuda a promover a venda do veículo?

As respostas dos alunos a esta questão estão no quadro 3:

Quadro 3 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisados no Descritor 12 da Matriz de Referência do SAEB

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Alunos que demonstram a habilidade	<p><i>Porque o caro é visto como econômico e ao mesmo tempo provoca humor. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Significa que ele não gasta muito combustível, então se esse carro passa 4 semanas “sem beber” (grifos do participante) ele gasta pouco combustível, você gasta menos dinheiro, isso é bom, isso faz você querer comprar esse carro. (Aluno 02)</i></p> <p><i>O enunciado dá a entender que o carro não consome muito combustível (não “bebe” muito) o que torna mais econômico, algo que é sempre atrativo para o consumidor. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Dá a entender que o carro não consome muito combustível, o que o torna mais econômico, algo que é sempre atrativo para o consumidor. (Aluno 09)</i></p> <p><i>O anunciado dá a entender que o carro não consome muito combustível. Não “bebe” muito o que o torna mais econômico, o que é sempre mais atrativo para o consumidor. (Aluno 10)</i></p>
	Alunos que demonstram, parcialmente, a habilidade	<p><i>Porque o carro não bebe muito álcool é mais econômico. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Porque através do texto eles podem se comunicar com o comprador. (Aluno 06)</i></p>

	Alunos que demonstram ausência da habilidade	<p><i>Porque não pode dirigir quando tiver bêbado. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Para que os usuários parem de beber e que não misturem álcool e veículo quando beber. (Aluno 07)</i></p>
--	--	--

Fonte: A pesquisa.

Cinco participantes da pesquisa demonstraram a habilidade, uma vez que, em suas respostas, evidenciaram a relação do fator economicidade como uma forma de promover o veículo, atraindo o consumidor. Vale ressaltar, no entanto, três destes alunos tiveram respostas bem semelhantes e, como a atividade foi realizada de forma remota, sem o fator controle, há a possibilidade de combinação ou repasse de informação, fato que não garante que todos tenham a habilidade desenvolvida.

Os alunos 04 e 06, em suas respostas, revelam identificar parte das pistas deixadas pelo autor/produtor, o primeiro compreende a ideia do anúncio de apontar que o carro é econômico, no entanto não relaciona esse benefício ao marketing de venda. Já o último, compreende o texto como meio de comunicação entre quem vende e quem compra, mas não aborda o mote utilizado no anúncio.

Os dois alunos pesquisados que não conseguiram identificar a finalidade principal do anúncio, relacionaram o propósito comunicativo do texto somente ao combate do uso do álcool ao dirigir, temática também trabalhada no contexto e não relatada pelos demais, ou seja, não conseguiram fazer esta inferência, ou, pelo menos relacionar o teor do anúncio ao combate ao alcoolismo.

O enunciado presente no anúncio revela uma apropriação parcial de um tipo de discurso que circula na sociedade. Quando questionados sobre qual seria esse discurso, cinco alunos conseguiram identificar a intertextualidade com o discurso das sociedades de alcoólicos anônimos, que é o de campanha contra o alcoolismo. Quatro alunos demonstraram compreensão inadequada, sendo que dois deles consideraram ser um discurso de incentivo à redução do preço da gasolina, enquanto os demais identificaram como um discurso de incentivo ao consumo de álcool.

Um outro recurso usado pelo autor/produtor do anúncio foi o uso das aspas no enunciado verbal. Ao serem questionados sobre o porquê do uso dessa pontuação, as respostas demonstraram, que alguns deles não conseguem, ainda, compreender *o efeito de sentido produzido pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas)*. Quando questionados sobre o porquê de o enunciado “ **Meu nome é Clio Hi-power e estou há 4 semanas sem beber**” está entre aspas, as respostas dadas pelos alunos pesquisados foram as seguintes:

Quadro 4 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisados no Descritor 17 da Matriz de Referência do SAEB

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Alunos que demonstram a habilidade	<p><i>O anúncio está entre aspas porque ele representa um depoimento (Aluno 01)</i></p> <p><i>O anúncio está entre aspas pois ele apresenta um “depoimento” (grifos do participante) do próprio carro, como se estas fossem as palavras dele. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Porque ele está falando que está mais de 4 semanas sem beber. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Porque apresenta um depoimento do próprio carro, como se fossem as palavras dele. (Aluno 09)</i></p> <p><i>O enunciado está entre aspas pois ele representa um” depoimento” (grifos do participante) do próprio carro como se essas fossem as palavras dele. (Aluno 10)</i></p>
	Alunos que não demonstram a habilidade	<p><i>Está destacando que está há 4 semanas sem beber gasolina. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Por conta que o carro é muito econômico e o anúncio que o carro não consome muito álcool ou gasolina. E ajuda a promover o carro. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Para destacar e pra chamar a atenção do leitor. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Porque está sendo realizado e a um conceito de dúvida, e também pode estar sendo realizado com incerteza e medo por estar há 4 semanas sem beber. (Aluno 07)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Quatro dos alunos pesquisados não demonstram esta habilidade, ou seja, não reconhecem as aspas como um recurso gráfico empregado aos pares na produção de textos sendo que uma serve para abrir e outra para fechar o discurso.

Cabe destacar que o Aluno 01, embora tenha apresentado a habilidade ao relacionar as aspas ao destaque de uma fala, não demonstrou compreender que, neste caso, estas expressam a transcrição fiel da fala do carro.

B. Gênero Tira

O gênero tira geralmente é vinculado a jornais, revistas e faz abordagens sobre diversos temas. Tem caráter humorístico e sarcástico apresentando sempre personagens e situações fictícias. Por seu caráter sintético e humorista de fácil análise, este gênero é bastante atrativo até mesmo para os alunos que têm resistência à leitura.

Este gênero se configura como ferramenta didática para trabalhar interpretação, levando o aluno leitor a identificar as ideias explícitas e implícitas no texto, reconhecer o uso das palavras pode ter diferentes significados conforme o contexto em que estão sendo empregadas, como é o caso do texto trabalhado, a tira de Laerte, figura 4, também presente no livro didático.

A tira trabalhada na atividade une a linguagem verbal à linguagem não verbal e, para sua compreensão, o leitor precisa ser capaz de identificar os efeitos de humor presentes no texto, bem como reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de uma palavra com significados que variam de acordo com o contexto.

Figura 4 – Tira do Laerte



Fonte: Atividades de Português. Disponível em: <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/07/interpretacao-de-tirinha-laerte-9ano.html> Acesso em 26/08/2020.

Na análise dos resultados encontrados na atividade sobre este gênero, considerou-se os descritores 16 e 18 do SAEB. Para tanto, foi questionado aos alunos o que causava o humor da tira. As respostas estão apresentadas abaixo:

Quadro 5 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisados nos Descritores 16 e 18 da Matriz de Referência do SAEB

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
D16 Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados	Alunos que demonstram a habilidade	<i>Uma palavra pode ter significados diferentes de acordo com a situação e a faixa etária das pessoas que está falando. (Alunos 01, 03, 04, 06 e 10)</i>
D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	Alunos que não demonstram a habilidade	<i>O pai se preocupa em dialogar com o filho, mas ele ainda é criança. (Alunos 05 e 07)</i> <i>O pai se sente despreparado para lidar com a situação atual. (Alunos 02 e 09)</i>

Fonte: A pesquisa.

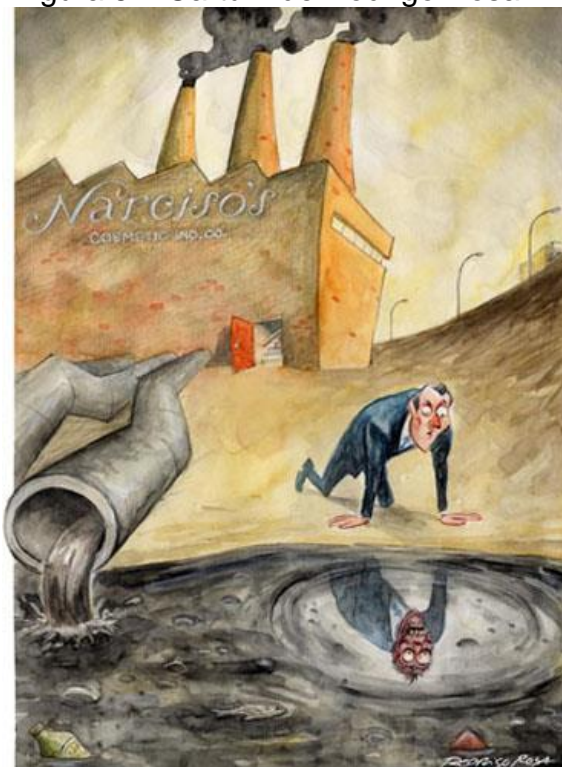
Diante do questionamento sobre em que consistia o humor da tira, cinco dos alunos pesquisados demonstraram ter a habilidade, uma vez que compreenderam os elementos geradores do humor. Os demais demonstraram, a partir das suas respostas, terem necessidade de aperfeiçoar tal habilidade.

C. Gênero Cartum

O cartum é um gênero que mescla a sátira e o humor, tem caráter opinativo e expõe uma crítica sobre algum tema. Sua veiculação se dá em jornais, revistas e internet. Através deste gênero se apresenta uma opinião por meio da associação da linguagem verbal a um desenho expressivo.

Esse gênero tem como finalidade discursiva satirizar costumes, atitudes das pessoas, como se fosse uma piada gráfica sobre o comportamento humano, abordando situações atemporais, ou seja, apresenta situações que poderiam acontecer em qualquer tempo ou lugar, sem fazer referência a uma personalidade em específico. O texto explorado nos exercícios aplicados foi o cartum de Rodrigo Rosa, retirado do livro didático, como os demais textos já apresentados.

Figura 5 – Cartum de Rodrigo Rosa



Fonte: <http://grafar.blogspot.com/2007/10/cartum-rodrico-rosa.html>

Após a leitura do texto, foi solicitado que os alunos explicassem a crítica contida no cartum trabalhado, o que requereu dos alunos pesquisados a articulação das diferentes linguagens e a ativação de conhecimento prévios - linguísticos, textuais e de mundo (KLEIMAN, 2002) - para a leitura crítica desse texto. A seguir são apresentados os resultados encontrados.

Quadro 6 – Habilidades demonstradas pelos alunos pesquisados no Descritor 5 da Matriz de Referência do SAEB

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso	Alunos que demonstram a habilidade	<p><i>Poluição dos rios, gases tóxicos que afetam os seres humanos e destrói o meio ambiente. (Aluno 02)</i></p> <p><i>No cartum as águas da fábrica deram em o esgoto, na lagoa e o reflexo do Narciso é de uma caveira (destruição). (Aluno 03)</i></p> <p><i>O cartum retrata a poluição no mundo como os lugares a cada dia estão sendo mais poluídos, como as indústrias que poluem a cada minuto. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Eles estão poluindo os rios, as fábricas essa não pode fazer porque pode prejudicar a saúde das pessoas e dos animais. A gente tem que cuidar do nosso país e não acabar com ele. (Aluno 05)</i></p> <p><i>A imagem acima retrata uma linguagem não-verbal sobre a poluição e como o homem está sendo um monstro. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Que o dono da empresa está conhecido como monstro porque a sua empresa está poluindo a água e meio ambiente. (Aluno 07)</i></p>
	Alunos que não demonstram a habilidade	<p><i>O homem olha para o rio que está contaminado e vê ele parecendo um bicho. Isso não tem explicação. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Crítica social envolvendo política e situações corriqueiras do dia a dia. (Aluno 10)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Todos os alunos pesquisados, exceto o Aluno 08, que não respondeu a atividade do diagnóstico, identificaram que o cartum traz uma crítica à degradação do meio ambiente, contudo, somente quatro deles demonstraram perceber, a partir da leitura dos elementos visuais, as pistas textuais que apontam para a responsabilização das empresas industriais por este fato. Os demais alunos não fizeram esta leitura, abordando apenas a temática da poluição do meio ambiente ou

fixando seu olhar na imagem do homem se olhando no lago poluído, entretanto não conseguiram conectar esta informação com as demais apresentadas no texto.

As respostas dos alunos 01 e 10 revelam que estes ainda precisam avançar no desenvolvimento da habilidade requerida para leitura do gênero, o primeiro traz uma resposta superficial e o último, muito genérica, ambos não conseguiram articular todas as linguagens presentes no texto, nem identificar as pistas textuais em sua totalidade, para construção de sentido.

Cabe destacar que apenas um dos alunos fez referência ao nome da empresa “Narcisos” relacionando o nome à imagem do homem olhando seu reflexo, entretanto não explorou o efeito de sentido provocado por esta informação, o que pode indicar o desconhecimento destes alunos sobre a mitologia grega, o que os impediu de realizar esta leitura.

A partir da amostra analisada fica evidenciado que os sujeitos pesquisados tendem a traduzir literalmente e não procuram compreender o texto ou atividade proposta a partir do contexto, fato que demanda o desenvolvimento das estratégias de leitura de inferência. Eles apresentam dificuldade em compreender as informações que vão além do que está escrito, explícito no texto, necessitam desenvolver a leitura da linguagem visual e relacioná-la à linguagem escrita, precisam aprender a interagir com o texto, serem coautores deste, tornarem-se leitores ativos, críticos.

Esta realidade comprova a hipótese levantada nesta pesquisa de que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não mobilizam as habilidades necessárias para a leitura de textos multimodais. Diante desse cenário, é notável o quanto é preciso avançar no ensino de leitura na turma pesquisada e, conseqüentemente, a necessidade de desenvolver planos de intervenção que venham a contribuir para melhoria da proficiência leitora

Vencer esse desafio não é tarefa fácil, requer da escola, dos professores um reposicionamento em relação às formas como se tem trabalhado as práticas de leitura, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas nos demais componentes curriculares, afinal a leitura é interdisciplinar. Desenvolver formação continuada do corpo docente, trabalhar com diversos gêneros, criar ambientes de leitura, inovar nas práticas pedagógicas, lançar mão das metodologias ativas e oportunizar aos alunos experiência em que protagonizem atividades que desenvolvam sua competência leitora são alguns dos caminhos que se apresentam para evolução do desempenho

dos alunos pesquisados e, por que não dizer, para os demais alunos do ensino fundamental das escolas públicas do Piauí.

5.3 CONCEPÇÕES SOBRE O GÊNERO VIDEOCLÍPE

Na sequência da análise das respostas dos alunos à atividade diagnóstica sobre textos multimodais, apresenta-se a seguir os relatos dos participantes da pesquisa na roda de diálogo que abordou o gênero videoclipe.

A primeira questão lançada aos alunos foi se eles costumavam assistir vídeos e por que esse gênero desperta seu interesse. As respostas estão apresentadas a seguir:

Quadro 7 – Experiências dos alunos pesquisados em relação ao gênero videoclipe

CATEGORIA	RESPOSTAS DOS ALUNOS	
Apreciação	Costuma assistir	<p><i>Sim, o motivo é porque me divirto muito assistindo. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Sim, o ritmo do clipe é contagiante. Gosto de ouvir para descontraír. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Sim, ouvir música. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Sim eu costumo assistir quase todos os dias. Eu gosto de assistir clipes de músicas. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Sim, na maioria das vezes, quando assisto vídeos costumo observar a coreografia. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Sim, curiosidade, vontade de aprender ver as coisas diferentes. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Sim, porque deixa mais interessante. (Aluno 08)</i></p> <p><i>Sim. De artista. (Aluno 09)</i></p> <p><i>Sim, costumo. O material é que é legal. Claro que a maioria das vezes tô assistindo quem eu gosto por exemplo: cantores, youtuberes, shows, etc. (Aluno 10)</i></p>
	Não costuma assistir	<p><i>Não muito. (Aluno 05)</i></p>
	Internet	<p><i>Youtube (Aluno 02)</i></p> <p><i>Youtube (Aluno 03)</i></p> <p><i>O meu acesso é pelo celular através do youtube. (Aluno 04)</i></p>

Formas de acesso		<p><i>Pelo celular (Youtube) (Aluno 06)</i></p> <p><i>Internet. (Aluno 09)</i></p> <p><i>Minha forma de acesso é a internet. (Aluno 10)</i></p>
	Aplicativo	<i>Pelo aplicativo. (Aluno 08)</i>
	Celular	<p><i>Assisto pelo celular. (Aluno 01)</i></p> <p><i>O meu acesso é pelo celular através do youtube. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Pelo celular. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Pelo celular (Youtube) (Aluno 06)</i></p> <p><i>Pelo celular. (Aluno 07)</i></p>
Preferências	Videoclipes de músicas	<p><i>Músicas internacionais, músicas gospel. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Forró, eletrônico. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Terça de tarde e, Tango. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Videoclipe de funk e de sertanejo. (Aluno 05)</i></p> <p><i>No momento não vem nenhum a minha memória, mas costumo ver coreografias. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Músicas internacionais e mistérios. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Aquieta minha alma e Ninguém explica Deus. (Aluno 08)</i></p> <p><i>OLK Pedaco de mim, FI BIN BIN, L7NNON, Dfideliz, Califfa- bonenia. (Aluno 09)</i></p> <p><i>Youtube, filmes, etc (Aluno 10)</i></p>
	Outros videoclipes	<p><i>Eu gosto mais de vídeos de pegadinha e videogame. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Youtube, filmes, etc (Aluno 10)</i></p>
Atrativos do gênero videoclipe	Dança/coreografia	<p><i>As danças, os ritmos, a batida da música. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Dança, canção. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Dança e a letra. (Aluno 06)</i></p>
	Produção	<i>O que mais me atrai são a letra da música e também como são feitos os clipes. (Aluno 01)</i>

		<i>A forma de explicação e a forma como é feita. (Aluno 07)</i>
	Personagens	<i>As pessoas que fazem os videoclipes. (Aluno 05) As imagens e as pessoas. (Aluno 09)</i>
	Música	<i>O que mais me atrai são a letra da música e também como são feitos os cliques. (Aluno 01) As danças, os ritmos, a batida da música. (Aluno 02) Dança, canção. (Aluno 03) Dança e a letra. (Aluno 06)</i>
	Humor	<i>A minha preferência são as pegadinhas, a comédia. (Aluno 04)</i>
	Partes do videoclipe	<i>Algumas passagens. (Aluno 08)</i>
	Tudo o que compõe o videoclipe	<i>Primeiramente a fala, atrai tudo em um vídeo. (Aluno 10)</i>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Os dados encontrados mostram que videoclipe tem uma boa receptividade entre o público pesquisado, visto que dos dez alunos, apenas um aluno afirmou não gostar muito.

Fica evidenciado assim que o gênero tem um grande potencial para o ensino de leitura, uma vez que sua natureza desperta o interesse dos alunos e, em consequência, produz engajamento. É nesta perspectiva que Nascimento *et al.* (2012) defendem a incorporação de novos recursos didáticos e inovação nas estratégias no processo da formação leitora dos alunos.

No que se refere à forma de acesso aos vídeos, todos os alunos pesquisados utilizam os meios digitais. Apesar de dito de formas diferentes, a maioria tem acesso aos vídeos pelo Youtube¹¹, utilizando o celular. As preferências apresentadas pelos participantes da pesquisa são de vídeos musicais de gêneros variados.

Quanto aos aspectos que mais atraem a sua atenção, os alunos destacaram a música, a coreografia, as personagens, os elementos de produção, a letra da canção, o movimento, a personagem que aparece no vídeo, evidenciando que as várias

¹¹ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

linguagens que compõem o videoclipe contribuem para boa receptividade que esse gênero tem entre público adolescente.

Os dados encontrados evidenciam o grande interesse dos adolescentes por dinamicidade nas formas de comunicação, assim como pela cultura digital, corroborando as ideias de Almeida Júnior (2015) sobre a familiaridade que os jovens têm com as mídias digitais e sobre o fato de que suas interações estão vinculadas ao entretenimento, sem relação com a vida escolar.

5.4 ESTRATÉGIAS USADAS PARA COMPREENSÃO DO VIDEOCLÍPE E NÍVEL DE LEITURA CRÍTICA DESTE GÊNERO

Os vídeos selecionados para esta pesquisa foram *A casa é sua*¹², de Arnaldo Antunes e *Minha alma*¹³, do grupo O Rappa. A descrição e análise dos dados encontrados serão apresentadas a seguir.

A. Videoclipe “A casa é sua”

Após exibição do videoclipe “A casa é sua”, aplicou-se uma atividade para verificar o nível de compreensão dos alunos sobre esse texto.

Figura 6 – Imagem de abertura do videoclipe “Minha casa”



Fonte: Youtube, 2021.

¹² Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw&t=36s> Acesso em 25\08\2020.

¹³ Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY> Acesso em 25\08\2020.

Um dos quesitos trabalhados foi a temática explorada pela narrativa, a partir de uma questão de múltipla escolha. As respostas estão apresentadas a seguir:

Quadro 8 – Identificação da temática do videoclipe “A casa é sua”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Identificação do tema	Identifica o tema	<i>A vida somente ganha sentido quando a presença da pessoa amada compõe o conjunto do lar. (Alunos 04, 06, 07, 08 e 10)</i>
	Não identifica o tema do videoclipe	<i>Com o decorrer do tempo, vamos perdendo as coisas que conquistamos ao longo da vida. (Alunos 01 e 02)</i> <i>A casa precisa de móveis e utensílios para ser um lar. (Aluno 03 e 05)</i>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Cinco alunos demonstram compreensão da temática trazida pelo videoclipe que diz respeito à necessidade do protagonista da narrativa pela presença da sua amada para compor o cenário do seu cotidiano, para transformar sua casa em um lar. Os demais alunos, exceto o aluno 09, que não respondeu as atividades referentes aos videoclipes, não conseguiram identificar as pistas deixadas pelo autor/produtor do videoclipe para compor sua leitura e compreensão da temática abordada.

Uma outra questão apresentada aos alunos foi a análise dos versos presentes na música “**Não me falta casa. Só falta ela ser um lar**” para que identificassem a visão de mundo expressa pelo autor/produtor.

Quadro 9 – Identificação da visão de mundo expressa pelo autor do videoclipe “A casa é sua”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Visão de mundo expressa pelo autor	Reconhece a visão de mundo expressa pelo autor	<i>Significado de tristeza, que é preciso algo do que o imóvel tipo algo especial. (Aluno 06)</i> <i>Ele acha que por sempre estar sozinho não identifica ela como um lar. (Aluno 07)</i> <i>Sim, vai além de um imóvel, pois falta de uma pessoa. (Aluno 10)</i>
	Não reconhece a visão de mundo	<i>Que a casa precisa de móveis e utensílios para ser um lar. (Aluno 01)</i> <i>Que ele gosta da moradia dele e não lhe falta casa, mas ela é um lar. (Aluno 02)</i>

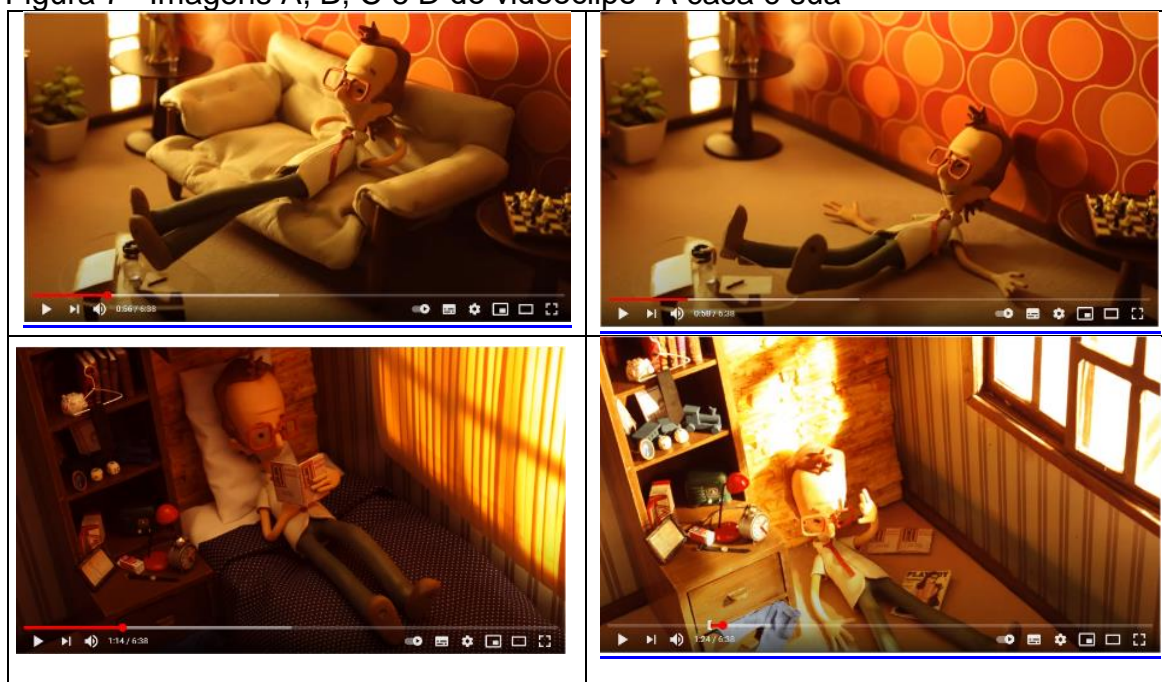
	expressa pelo autor	<p><i>Recursos materiais e um animal de estimação. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Significa que o personagem tem uma outra casa com uma segunda pessoa. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Porque ele queria uma casa pra ele, mas a casa dele cada coisa tá sumindo e ele ficou sem nada. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Indivíduo ou conjunto de indivíduos para que estejam protegidos dos fenômenos naturais e exteriores. (Aluno 08)</i></p>
--	---------------------	---

Fonte: A pesquisa, 2020.

Somente três alunos identificaram as intenções do autor em mostrar que a casa é lugar de acolhida, espaço que vai além da estrutura física, que envolve sentimentos, relações que dão sentido à vida. O fato de seis alunos pesquisados não identificarem a visão de mundo expressa pelo autor demonstra fragilidade na leitura de tais alunos, que ao acionarem seus conhecimentos prévios, não os relacionaram de forma adequada à letra da música e à animação apresentada no decorrer do videoclipe para compor a sua compreensão do texto lido. Cabe destacar que o aluno 08 parece ter buscado para sua resposta o sentido denotativo dos termos *casa* e *lar*.

Ao serem questionados sobre o porquê de os objetos irem sumindo no decorrer do videoclipe, os participantes da pesquisa trouxeram as seguintes explicações (quadro 10):

Figura 7– Imagens A, B, C e D do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube, 2020.

Quadro 10 – Identificação do viés ideológico do videoclipe “A casa é sua”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Viés ideológico	Identifica o viés ideológico do videoclipe	<i>Porque falta a pessoa que ele ama na sua vida. (Aluno 04)</i> <i>Porque é pra mostrar que ele tem tudo mas também não tem nada por falta de uma pessoa, eu acho. (Aluno 10)</i>
	Identifica, parcialmente, o viés ideológico do videoclipe	<i>Talvez quando falam “a casa é sua” (grifos do participante) é meio como se alguém tirasse aquilo dele. (Aluno 06)</i>
	Não identifica viés ideológico do videoclipe	<i>Porque a música fala que a casa não falta nada e no final tudo ficou faltando. (Aluno 01)</i> <i>Não sei, não entendi muito. (Aluno 02)</i> <i>Que o videoclipe está acabando. (Aluno 03)</i> <i>Porque ele pensa em tudo sumindo. (Aluno 05)</i> <i>Porque mostra que a casa não será mais dele. (Aluno 07)</i> <i>Porque as coisas vão se acabando. (Aluno 08)</i>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Apenas dois alunos demonstram entendimento do viés ideológico trazido pelo autor do videoclipe, que é o de desprendimento e abertura para um novo estilo de vida, em que o verdadeiro sentido desta se completa com a presença da pessoa amada. Nesta perspectiva, o sumiço dos objetos, ao longo do videoclipe, reflete que os bens materiais não têm valor, perdem o sentido quando não se tem o amor. A leitura dos demais alunos é superficial, não alcança essa compreensão. Diante desta realidade é notável a necessidade do multiletramento defendido por Rojo (2012), da adoção de novas práticas e novas ferramentas, por parte da escola, na formação leitora dos alunos, criando condições para que estes desenvolvam habilidades que os possibilitem ler além do que está escrito ou perceptível na superfície dos textos.

Uma outra questão da atividade proposta aos alunos foi a que trabalhou a interpretação das figuras de linguagem presentes na letra da música, solicitando que eles recorressem aos seus conhecimentos para explicar o sentido das expressões:

“até o teto tá de ponta-cabeça”, “e o vento brincar no quintal”, “balançando as cores no varal”, procurando entendê-las no contexto do videoclipe.

Figura 8 – Imagens E e F do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube, 2020.

Quadro 11 – Identificação dos recursos de linguagem verbal presentes no videoclipe “A casa é sua”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem	Compreende, parcialmente, os recursos de linguagem verbal usados no videoclipe	<p>a) Que tudo pra ele tava o contrário. b) Que até o vento tava melhor que ele. c) Que tudo fazia sentido lá fora. (Aluno 01)</p> <p>a) Que ele não tem nada pra fazer. b) Ele se sente sozinho. c) As roupas no varal. (Aluno 02)</p> <p>a) Dizer que está tudo bagunçado. b) Está muito calmo. c) O vento balança as roupas no varal. (Aluno 03)</p> <p>a) Eu entendo quando falam isso, é que a pessoa está cheia de problemas. b) é como se ele estivesse sozinho, sem ninguém para brincar no quintal. c) Entendo que possam ser roupas kkk tem várias cores em roupas. (Aluno 06)</p> <p>a) Porque as coisas estão dando errado. b) É como se ele estivesse sozinho sem ninguém pra brincar. c) Balançando as roupas, porque ele sempre estar sozinho. (Aluno 07)</p>
	Não compreende recursos de linguagem verbal usados no videoclipe	<p>a) Significa que o personagem está triste porque ele está esperando. a) Significa que a casa está mais alegre. c) A casa emocionada com a pessoa da nossa vida. (Aluno 04)</p> <p>a) Ele pensa que tá tudo de ponta cabeça, mas não tá é só imaginação dele. b) Pensa que o quintal tá brincando com o vento, mas não está é coisa da cabeça dele. c) As coisas dele estão tudo voando e seu mundo também. (Aluno 05)</p> <p>a) Sentido de que as coisas estão estranhas. b) Sentido de que tudo está sem graça. c) Sentido de que as ... (letra ilegível) (Aluno 08)</p>

		a) <i>Pelo que entendi até o teto tá de ponta cabeça é que ele não estava aguentando mais.</i> b) <i>O vento brincar no quintal é que o vento está ali a andar.</i> c) <i>Balançando as cores no varal é que está ali para ele acho.</i> (Aluno 10)
--	--	---

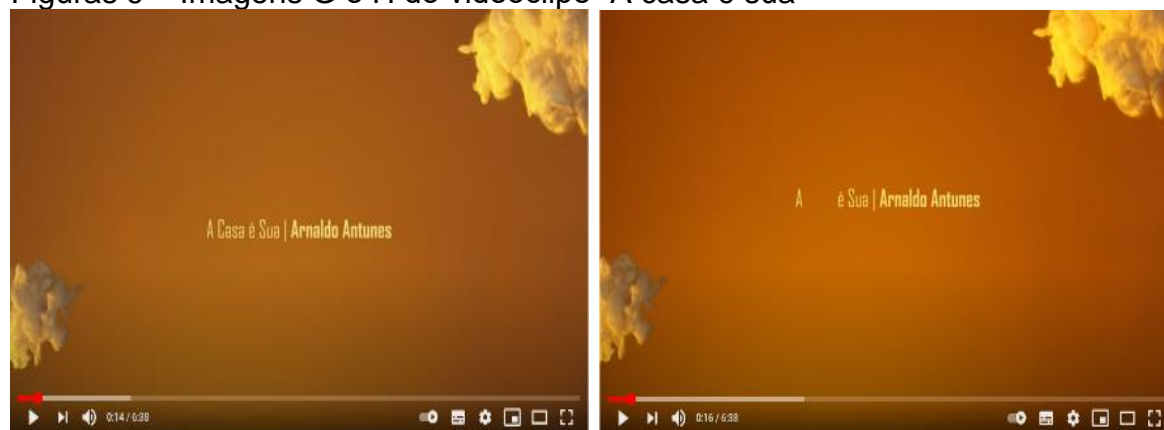
Fonte: A pesquisa, 2020.

Nenhum dos participantes da pesquisa conseguiu compreender o sentido das três expressões, cinco deles compreenderam parcialmente. Ressalta-se que a expressão que foi melhor compreendida, por um número maior de alunos, foi “*até o teto á de ponta cabeça*”, talvez por ser essa uma expressão usada comumente no cotidiano deles.

Cabe destacar que a partir do 6º ano do Ensino Fundamental a BNCC já aponta como habilidade a ser desenvolvida a identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de figuras de linguagem e esse objeto de conhecimento vai sendo explorado por todo Ensino Fundamental. Uma das habilidades apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018) é a *EF67LP38 – “Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.”* Todavia, o que os dados da pesquisa mostram é que, apesar de já estarem cursando o 9º ano, os alunos pesquisados ainda não têm esta habilidade desenvolvida.

A atividade trouxe também, algumas questões que requereram dos alunos uma atenção especial à linguagem imagética, os recursos de linguagem não verbais presentes no videoclipe. Uma dessas perguntas abordava o fato de que, logo no início da apresentação, a palavra CASA desaparece do título e, em seguida, questionava qual a intenção do autor/produtor ao usar esse recurso.

Figuras 9 – Imagens G e H do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube, 2020.

Essa estratégia visa instigar o leitor/expectador e despertar a curiosidade sobre o porquê desse recurso. Esta pista inicial antecipa a sequência de acontecimentos exposta da narrativa. As respostas foram as seguintes:

Quadro 12 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” - A

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende, parcialmente, recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<i>Pelo o que eu entendi, a intenção foi fazer você ver que ele tem a casa, mas ao mesmo tempo não tem nada. (Aluno 10)</i>
	Compreensão inadequada dos recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<i>O sentido é que ele quer dizer que a casa toda vai desaparecer. (Aluno 01)</i> <i>A palavra casa some, não entendi muito. (Aluno 02)</i> <i>Dizer que a casa é de todos. (Aluno 03)</i> <i>Para apresentar a animação. (Aluno 04)</i> <i>Agora ele tá sem casa então ele tem procurar outro lar. (Aluno 05)</i> <i>É como se a casa não fosse dele. Talvez seja isso que ele queira mostrar. (Aluno 06)</i> <i>Mostrar que ele não ficará com a casa. (Aluno 7)</i> <i>Para ficar mais interessante. (Aluno 08)</i>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Apenas um aluno do grupo de pesquisa se aproximou da compreensão do recurso usado, os demais, mesmo depois de ver o videoclipe até o final, haja vista que o desaparecimento da palavra casa ocorre logo na abertura, não conseguiram compreender esta pista inicial deixada pelo autor.

Outro recurso visual usado pelo autor foi a presença frequente, tanto na letra como nas imagens, de um relógio.

Figura 10 – Imagens I e J do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube, 2020.

Ao serem perguntados sobre qual a representação desse objeto no contexto geral do videoclipe, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 13 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” - B

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Representa as horas passando e os objetos sumindo o que significa a espera do personagem. (Aluno 04)</i></p> <p><i>O tempo passando e a demora da amada. (Aluno 08)</i></p> <p><i>Tempo, né porque ali ele está numa constante espera. (Aluno 10)</i></p>
	Compreensão inadequada dos recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Representa pra falar o horário para ele, e que nem o teto aguenta mais ele. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Que ele perde muito tempo. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Tempo se passando. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Ele representa um objeto que ele usa as horas, mas quando ele quer desligar ele some. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Que está dando a hora de ir, talvez seja isso. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Que o relógio será a única coisa que vai sobrar a ele. (Aluno 07)</i></p>

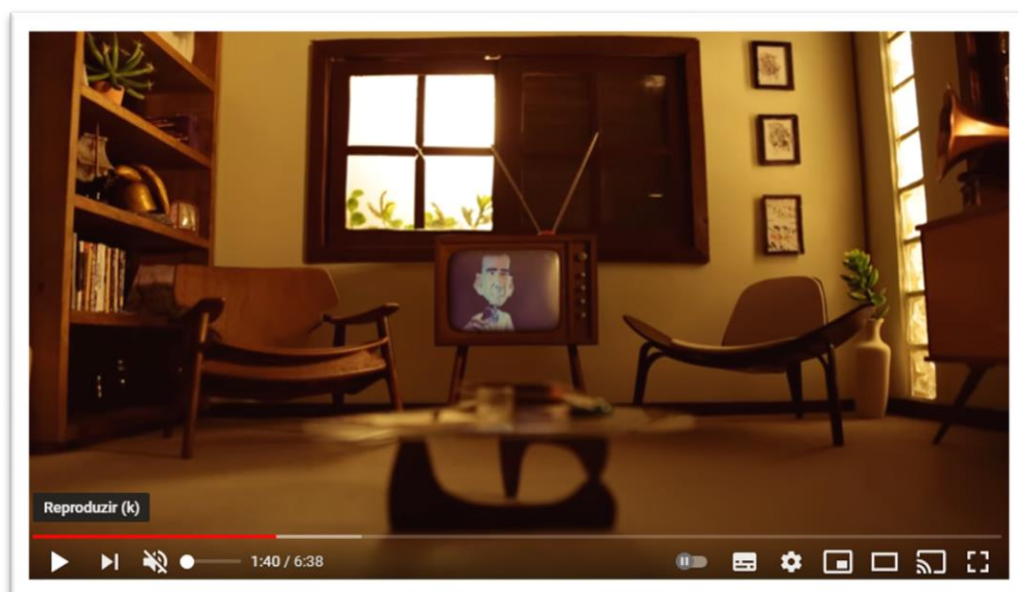
Fonte: A pesquisa, 2020.

As respostas dos alunos demonstram que ainda precisam desenvolver a habilidade de reconhecer as relações entre as imagens e a letra da música, como afirmam Janotti Júnior e Alcântara (2018). Não há uma articulação às várias linguagens presentes em um texto para construção de sentidos e, por isso, somente

três dos alunos pesquisados relacionam a figura do relógio à espera vivida pelo personagem do videoclipe.

Em alguns trechos do videoclipe, o compositor e cantor da música, Arnaldo Antunes, aparece na televisão e seu nome em uma matéria de jornal.

Figura 11 – Imagem K do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube, 2020.

Ao serem questionados sobre qual seria a intenção do autor/produtor do videoclipe ao usar tais imagens, responderam da seguinte forma:

Quadro 14 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” - C

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>A intenção dele foi aparecer no clipe. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Dá créditos para o cantor. (Aluno 03)</i></p> <p><i>A sua intenção é divulgar seu nome. E mostrar seu talento. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Acho que pra mostrar ou pra fazer uma leve participação no videoclipe. (Aluno 10)</i></p>
	Compreensão inadequada dos	<p><i>Usou para mostrar para o menino. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Porque as coisas tão tudo sumindo e ninguém sabe por que. (Aluno 05)</i></p>

	recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Pelo que eu observei na imagem tem umas outras pessoas também, talvez eles sejam familiares ou amigos. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Há um sentido a ele de que nem tudo estar perdido. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Pra dizer que ele faleceu. (Aluno 08)</i></p>
--	---	---

Fonte: A pesquisa, 2020.

Cinco alunos pesquisados apresentaram respostas descontextualizadas, demonstrando não ter o domínio de compreensão dos recursos usados no videoclipe. Os quatro restantes, considerando que o Aluno 9 não respondeu as atividades sobre os videoclipes, conseguiram identificar o viés mercadológico do gênero e entender que a apresentação do cantor teve como objetivo a promoção da sua imagem. Conforme Mozdzenski (2013), dentre as funções do videoclipe, estão a venda de uma canção e da imagem do artista.

O videoclipe “A casa é sua” finaliza com o desaparecimento do próprio personagem e a apresentação de uma tela branca. Perguntou-se, então aos participantes da pesquisa qual o significado desse encerramento e as respostas foram as seguintes:

Quadro 15 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “A casa é sua” - D

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Isso apresenta que até o menino não fazia mais sentido naquela casa. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Que ele ficou sem nada e desolado. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Significa que o personagem não tem um lar. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Que a vida não vai ter sentido sem a pessoa que amamos. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Significa que para ele a vida só faz realmente sentido se estivesse com a sua pessoa amada. (Aluno 10)</i></p>
	Compreensão inadequada dos recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Que até o personagem sumiu pois tudo tava sumindo e ele também sumiu. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Que a casa não vai ser mais dele. (Aluno 06)</i></p> <p><i>A casa não ser mais dele. (Aluno 07)</i></p>

		<i>Que o homem foi a falência. (Aluno 08)</i>
--	--	---

Fonte: A pesquisa, 2020.

As respostas de cinco alunos demonstraram que compreenderam o desfecho do videoclipe, sendo que os alunos 04 e 10 foram os que tiveram melhor entendimento. Cabe destacar que dos quatro participantes que não compreenderam o recurso imagético utilizado, os alunos 06, 07 e 08 apresentaram respostas descontextualizadas, com uma interpretação das imagens deslocada do contexto geral do videoclipe.

B. Videoclipe “Minha alma”

Após exibição do videoclipe “Minha alma” que tem um cunho de crítica social e apresenta uma narrativa que retrata uma realidade presente na sociedade brasileira: a desigualdade social. Perguntou-se aos alunos participantes da pesquisa qual a temática apresentada no videoclipe. As respostas foram as seguintes:

Quadro 16 – Identificação da temática do videoclipe “Minha alma”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Identificação do tema	Identifica o tema do videoclipe	<p><i>A temática é muitos negros sendo maltratados e muitos assaltos nas ruas e nos comércios. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Discriminação contra os negros. (Aluno 03)</i></p> <p><i>É apresentado o racismo contra os negros. (Aluno 04)</i></p> <p><i>A violência contra os negros, mas os negros não são gente humilde como outra pessoa. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Ao meu ver o vídeo mostra racismo aos negros. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Desigualdade. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Direitos humanos. (Aluno 08)</i></p> <p><i>A temática é que o vídeo se refere ao racismo e preconceito. (Aluno 10)</i></p>
	Identifica, parcialmente, o tema do videoclipe	<i>Fúria, caos, baderna e revolta. (Aluno 02)</i>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Pelas respostas apresentadas, fica evidenciada a compreensão dos alunos pesquisados sobre a temática apresentada, exceto o Aluno 02 que, apesar de elencar elementos que são explorados no decorrer das cenas do vídeo, não conseguiu elaborar uma hipótese mais contextualizada sobre o tema global do videoclipe.

Ao serem questionados sobre qual a intenção do autor/produtor em apresentar essa temática, os relatos dos participantes da pesquisa foram os apresentados na sequência:

Quadro 17 – Identificação da visão de mundo expressa pelo autor do videoclipe “Minha alma”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Visão de mundo expressa pelo autor	Reconhece, parcialmente, a visão de mundo expressa pelo autor	<p><i>A intenção é mostrar como muitas cidades sofrem com esses acontecimentos. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Representa uma realidade que nós vemos todos os dias e que ensina muito. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Mostrar a realidade do preconceito no Brasil. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Mostrar para as pessoas que o racismo é errado. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Mostra como é a vida de gente que mora em favela. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Tem uma parte do videoclipe que o menino pega o dinheiro no chão que caiu e isso acabou mostrando aos policiais como se eles fossem ladrões ou algo do tipo até porque eles eram negros. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Favela, porque é o ambiente onde acontece mais morte de negros. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Mostra a realidade dos policiais nos dias de hoje com os negros. (Aluno 08)</i></p> <p><i>Mostrar que ainda existe preconceito pra toda sociedade. (Aluno 10)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

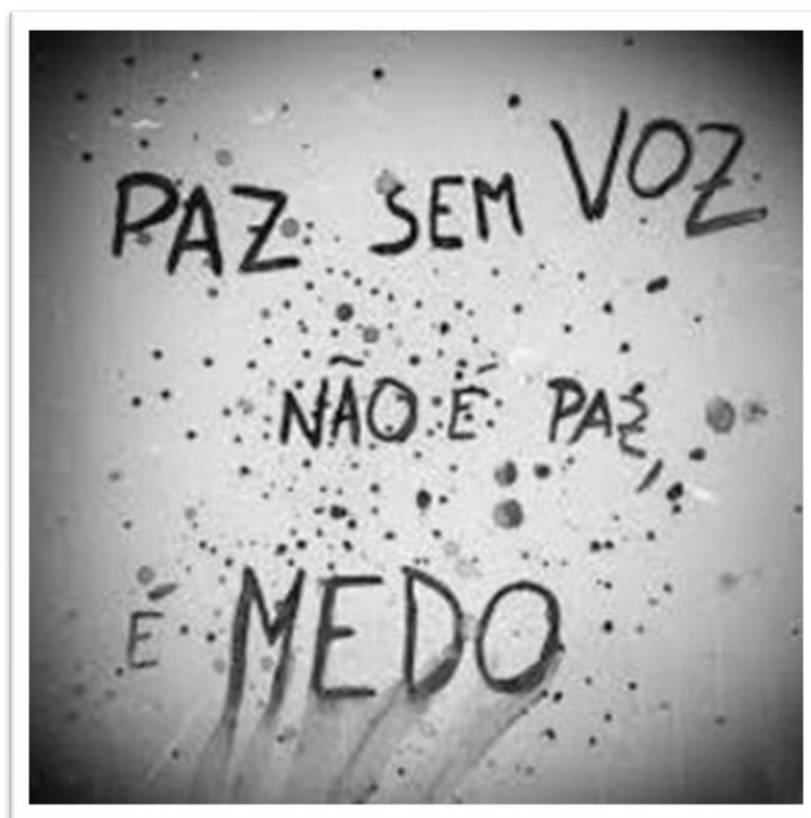
Apesar de todos os alunos pesquisados demonstrarem entendimento sobre a visão de mundo expressa pelo autor do videoclipe, quando trazem em suas respostas questões sociais apresentadas pelo autor como preconceito, racismo, realidade das

favelas, não reconhecem a intenção de que, com estas cenas, ele objetiva impactar o espectador/leitor, fomentar a indignação diante da violência contra os grupos excluídos, negros e pobres, da exclusão social vivenciada por estes grupos.

É importante observar, no entanto, como um mesmo texto pode ter leituras com níveis de compreensão diferenciados, mesmo que sigam a mesma linha de pensamento, isto porque cada leitor dialoga com o autor, por meio do texto, a partir da sua realidade, das suas experiências, dos seus conhecimentos prévios, como aponta Kleiman (2002).

No que se refere ao viés ideológico do videoclipe, apresentou-se aos alunos dois versos da letra da canção “... pois a paz sem voz não é paz, é medo... a paz que eu não quero conservar para ser feliz”.

Figuras 12 – Imagem do videoclipe “Minha alma” – A



Fonte: <https://www.smule.com>, 2020.

Em seguida foi lançada a seguinte questão: A paz é geralmente compreendida como um estado de calma, harmonia, algo que se deseja, entretanto, em toda a letra da música do videoclipe, como nos versos acima, o autor/compositor traz um outro significado para esse termo e diz não querer “essa paz”. Considerando o contexto em

que se constrói o videoclipe, qual o significado da paz tratada pelo autor/compositor?
A seguir, apresenta-se os relatos dos alunos:

Quadro 18 – Identificação do viés ideológico do videoclipe “Minha alma”

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Viés ideológico	Identifica o viés ideológico do videoclipe	<p><i>Esse significado de paz sem voz significa medo por não poder falar, como se a voz negra não pudesse se expressa sobre aquilo. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Que por serem negros e morarem em favela ficar calado é uma melhor escolha. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Trata de que a paz não é mais paz porque as pessoas têm atitudes horríveis em vez de ajudar as pessoas. (Aluno 08)</i></p>
	Identifica, parcialmente, o viés ideológico do videoclipe	<p><i>Que a paz não precisa falar, mas sentir. (Aluno 01)</i></p> <p><i>A paz de conflitos e desigualdade. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Conflitos sociais. (Aluno 03)</i></p> <p><i>A paz é para acabar com o racismo no mundo. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Que hoje em dia ninguém tem paz todo mundo tem um problema hoje o mundo tá tendo muita violência e muitos roubos. (Aluno 05)</i></p>
	Não identifica viés ideológico do videoclipe	<p><i>O significado da paz é que mesmo com tudo isso, eles ainda eram felizes. (Aluno 10)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Dos nove alunos que responderam a atividade sobre este videoclipe, oito demonstraram, mesmo que de maneira pouco aprofundada, o entendimento do seu viés ideológico de que não há paz, em seu sentido literal, onde há uma harmonia imposta, forçada, na medida em que relacionaram os versos da música às imagens de violência apresentadas no videoclipe e entenderam que a paz sem voz se relaciona ao silêncio diante das desigualdades, do preconceito, do racismo por conta da repressão do grupo dominante, da força coercitiva da polícia.

Partindo do princípio de que na produção de um videoclipe, assim como em outros gêneros multimodais, todos os elementos que o compõe têm um propósito, uma intenção, como afirma Janotti Júnior e Alcântara (2016), uma estratégia de comunicabilidade, que somados aos demais, contribui para construção de sentido, as

análises seguintes referem-se a questões que exploraram os elementos visuais presentes no videoclipe.

Sobre o espaço onde as cenas foram gravadas, questionou-se aos alunos qual o ambiente em que se passa a narrativa e por que o autor /produtor escolheu este espaço.

Quadro 19 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma” - A

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Favela, muitos jovens negros morrem. (Aluno 03)</i></p> <p><i>É numa favela onde gente pobre sofre na mão de policiais. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Este lugar deve ser uma favela e o autor deve ter escolhido por muitas vezes acontecer em lugares assim e talvez ele achasse melhor um lugar assim. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Favela, porque é o ambiente onde acontece mais morte de negros. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Numa favela, para ficar mais real e evidente. (Aluno 08)</i></p> <p><i>Lugar é uma favela foi pra mostrar que acontece sempre em lugares assim. (Aluno 10)</i></p>
	Compreende, parcialmente, os recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Em um centro porque é um lugar muito movimentado e onde acontecem muitas coisas. (Aluno 01)</i></p> <p><i>O ambiente é meio que de centro, praça, Rio de Janeiro. O produtor escolheu este espaço para representar melhor o que vivemos no dia a dia. (Aluno 02)</i></p> <p><i>O local é nas ruas, porque foi uma forma de retratar o racismo. (Aluno 04)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Seis alunos conseguiram identificar a favela como o lugar em que o videoclipe foi gravado e relacionaram a escolha deste espaço ao fato de que neste cenário, há uma presença constante de violência contra os seus moradores, as pessoas de baixa renda, em sua grande maioria, da raça negra. Dois alunos não mencionaram o termo

favela, mas identificaram ser um lugar público e relacionaram a escolha ao cotidiano desse espaço.

Um outro recurso utilizado pelo autor do videoclipe foi sua exibição em preto e branco e, ao serem questionados sobre o porquê da ausência do colorido e de que forma essa escolha contribuiu para construção de sentido da narrativa contada pelo videoclipe, os alunos apresentaram a seguintes respostas:

Quadro 20 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma” – B

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende, parcialmente, os recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Para dar mais impacto ao seu público, pois ajuda mais (Aluno 04)</i></p> <p><i>Para mostrar a desigualdade social entre negros e brancos. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Contribui para mostrar a desigualdade entre negros e para mostrar um sentido maior. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Para parecer mais real (Aluno 08)</i></p> <p><i>Acho que instante para mostrar a realidade neste caso. (Aluno 10)</i></p>
	Não compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Não sei (Aluno 01)</i></p> <p><i>Como o preto e o branco consegue passar uma mensagem melhor. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Contribui pelo motivo de que as cores não importam. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Os policiais estavam batendo nos negros, eles deviam respeitar os pretos pois eles são gente também. (Aluno 05)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

Nenhum dos alunos pesquisados compreendeu, totalmente, o uso do recurso preto e branco como uma forma de dar ao videoclipe um caráter documental e, também, de mostrar a violência da forma como ela se apresenta, como se o videoclipe fosse uma cópia, uma “xerox” da realidade. Vale destacar que os alunos 04, 06, 07, 08 e 10, principalmente os dois últimos, fizeram referência à intenção do autor de mostrar a realidade como ela é. Os demais apresentaram resposta descontextualizadas.

Um dos protagonistas da narrativa contada pelo videoclipe é o Gigante, uma criança negra, que acompanha todos os acontecimentos com um olhar observador.

Figura 13 – Imagem B do videoclipe “Minha alma”



Fonte: Youtube, 2020.

Ao serem questionados sobre o que, no contexto do videoclipe, esse menino simbolizava, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 21 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma” - C

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende, parcialmente, os recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>Ele simboliza o medo que há em toda a pessoa negra. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Simboliza a humanidade das pessoas por só poder observar e não poder fazer nada e por estar impressionado com a situação. (Aluno 08)</i></p> <p><i>Ela tá mostrando e simbolizando milhares de crianças no meio de muitas guerras que acontece no mundo. (Aluno 10)</i></p>
	Não compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>A violência e o desprezo com as crianças. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Simboliza que a criança está vendo tudo o que está acontecendo e pode aprender e quando crescer pode fazer o mesmo. (Aluno 01)</i></p>

		<p><i>Parente do personagem morto. (Aluno 03)</i></p> <p><i>Ele não representa nada. (Aluno 05)</i></p> <p><i>Ser um sinônimo de paz entre negros e brancos, só que isso não acontece. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Simboliza como se ela não tivesse entendendo o que tava acontecendo com os amigos dele. (Aluno 06)</i></p>
--	--	--

Fonte: A pesquisa, 2020.

As respostas de três alunos demonstram a percepção destes sobre as intenções do autor ao introduzir o olhar da criança sobre as situações de violência expostas no videoclipe e sua perplexidade, na medida em que destacam o medo, e a representação de outras crianças que vivem na mesma situação. Os demais alunos fixaram seu olhar para questões relacionadas à reprodução da violência, à simbologia da paz refletida na criança e a violência contra as crianças.

Em uma outra questão da atividade, foi solicitado que os alunos identificassem cenas do videoclipe que evidenciassem as desigualdades sociais e o preconceito, e oito, dos nove alunos que responderam a atividade, destacaram a cena em que o adolescente recolhe um dinheiro que caiu no chão e esta ação gera um conflito como demonstrado a seguir:

Figura 14 – Imagem C do videoclipe “Minha alma”



Fonte: Youtube, 2020.

Quadro 22 – Identificação dos recursos de linguagem não verbal presentes no videoclipe “Minha alma” - D

CATEGORIA		RESPOSTAS DOS ALUNOS
Recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	Compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>A hora que o menino vai ver os quadros e o policial pensa que ele ia roubar e a hora que a polícia coisou nos negros. (Aluno 01)</i></p> <p><i>Quando o policial rende uma pessoa negra e a mata e quando o cara pega o dinheiro no chão. (Aluno 02)</i></p> <p><i>Garoto pegando o dinheiro para devolver ao dono. Garoto negro sendo morto pelo policial. (Aluno 03)</i></p> <p><i>A cena dos policiais e do carro pegando fogo. (Aluno 04)</i></p> <p><i>Mostra um, policial branco matando um negro. (Aluno 06)</i></p> <p><i>Um policial branco matando um negro. (Aluno 07)</i></p> <p><i>Quando a criança dá o dinheiro pro homem e os policiais acham que ele está roubando e quando ele mata a criança. (Aluno 08)</i></p> <p><i>A cena do dinheiro, A cena da triste morte do adolescente. (Aluno 10)</i></p>
	Não compreende recursos de linguagem não verbal usados no videoclipe	<p><i>No mundo tem muita gente que tem preconceito só porque tem gente negra no mundo, mas gente preta tem que ser respeitada. (Aluno 05)</i></p>

Fonte: A pesquisa, 2020.

A escolha dos alunos aponta ser esta cena a que mais os impactou. Para eles, as imagens apresentadas, o desenrolar da narrativa, o conflito e o desfecho retrataram, com muita propriedade, as desigualdades sociais presentes na realidade brasileira e seus desdobramentos. Destaca-se que apenas o aluno 05 não indicou nenhuma cena, por preferir expor uma opinião ou por não compreender o comando da questão apresentada.

Observa-se, a partir das respostas, que o segundo vídeo ‘Minha alma’, por abordar questões sociais presentes na realidade do país e que são apresentadas, cotidianamente, pelos canais de comunicação de massa, obteve uma melhor compreensão por parte dos alunos pesquisados, muito embora ainda em nível que demanda evolução para que possam ter uma participação ativa, enquanto leitores, no processo interacional da leitura para construção de sentido.

Diante da análise dos dados levantados nos estudos dos dois videoclipes, validam-se três hipóteses levantadas por esta pesquisa: a primeira a de que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental reconhecem o videoclipe apenas como um produto de entretenimento e de cunho promocional/comercial, a segunda a de que as habilidades destes alunos encontram-se em um nível básico, haja vista que apresentam dificuldade em articular as diversas linguagens e, conseqüentemente, entender o papel de cada uma das linguagens para construção do sentido do texto, como um todo. Os dados encontrados evidenciam as teses de Ferraz (2017) de que todas as modalidades linguísticas - escritas, imagéticas e sonoras - que compõem o texto são argumentos discursivos e não apenas ilustram a modalidade escrita e de Mozdzenski (2008) sobre o fato de que processamento textual dos gêneros híbridos requer uma leitura integrada para que haja a compreensão do texto como um todo e não de partes isoladas.

É necessário assim, o desenvolvimento de um plano de intervenção que contemple estratégias de leitura que ampliem suas possibilidades de construção de sentidos. E a terceira é de que o uso planejado do gênero videoclipe como recurso didático estimula o envolvimento dos alunos, criando condições para que sejam capazes de descobrir novas formas de interação com o texto, favorecendo a leitura crítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as constatações durante as análises são muito valorosas, sejam as que confirmam as hipóteses levantadas, sejam as que refutam, ou ainda aquelas que nem sequer foram pensadas, pois são as que mais impulsionam a continuidade dos estudos.

Dentre as constatações feitas nesta pesquisa, cabe destacar que a proficiência dos alunos pesquisados em leitura de textos multimodais está no nível básico, ou seja, eles têm apenas domínio mínimo do que é esperado para a leitura plena, não demonstram habilidades de leitura que envolvem a compreensão global do texto. No que se refere ao videoclipe, são muitas as lacunas em relação às habilidades requeridas para leitura desse gênero, eles apresentaram muita dificuldade em identificar as estratégias de comunicabilidade usadas pelos autores, e em articular as várias linguagens presentes nos vídeos, comprometendo assim a realização de uma leitura proficiente.

Em contraponto, o estudo até aqui realizado apresenta as possibilidades do uso desse gênero, apontando seus aspectos didatizáveis para o ensino de leitura de modo a promover aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, experiências que lhes permitam ir além da posição de espectador, focados unicamente no entretenimento. Tais ações culminam na postura de leitor crítico, aquele que compreende todos os vieses apresentados no cotexto e no contexto e interage com esse texto, participando ativamente da construção de sentidos.

Diante dessa realidade em que, de um lado, se tem um gênero com grande potencial para o ensino de leitura e de outro, a necessidade de criar condições para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura de modo a se tornarem leitores proficientes de acordo com os níveis compatíveis para a série que estudam, é que se defende a inclusão do videoclipe no rol dos gêneros textuais a serem trabalhados didaticamente nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, a escola deverá, inicialmente, propiciar formações aos professores, de modo a prepará-los para trabalhar este gênero em sala de aula como recurso didático na formação leitura dos seus alunos, fomentando assim, a inovação nas práticas pedagógicas.

Ressalta-se também, a necessidade latente de que a escola tenha um novo olhar para o ensino de leitura, considerando a produção cada vez mais qualificada de objetos de leitura em que é marcante a inovação em gêneros e também nos suportes

textuais. Para construção dessa nova perspectiva, é fundamental incorporar nas suas práticas o trabalho com uma diversidade cada vez maior de textos, trazendo para sala de aula aqueles que circulam no cotidiano dos alunos, intensificar o estudo dos gêneros multimodais, explorando as várias linguagens presentes nesses textos. Tais ações irão criar condições para que os alunos consigam realizar uma leitura que articula essas linguagens para construção de sentidos. Assim, esse conjunto de ações irá ainda, fortalecer o processo de formação da equipe docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem o multiletramento.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As transformações ocorridas na comunicação da chamada “Era Digital” trouxeram também mudanças para as formas de produção de textos e de práticas de leitura, requerendo do leitor novas habilidades, para que tenha a compreensão global desses textos, e da escola um reposicionamento em relação ao ensino de leitura, a fim de que crie condições para o desenvolvimento de tais habilidades por seus alunos.

Embora os livros didáticos já trabalhem com gêneros multimodais, como a tira, o cartum, o anúncio publicitário, a charge, entre outros, e venham se alinhando às diretrizes da BNCC, no que se refere à exploração dos novos gêneros digitais, a escola ainda não consegue explorar todo o potencial de tais gêneros, de modo a possibilitar o multiletramento. Em se tratando do videoclipe, essa dificuldade se torna maior, visto que não há estudos sobre o uso do gênero como recurso didático e tampouco é trabalhado pelos livros adotados pelas escolas.

Essa realidade foi constatada pela pesquisa realizada com alunos do 9º ano de uma escola pública da rede estadual situada em Teresina. Foram aplicadas atividades sobre leitura e compreensão de gêneros multimodais, priorizando o estudo do videoclipe. O retorno dos alunos pesquisados por meio das suas respostas às atividades propostas refletiram a necessidade de melhoria do ensino de leitura de textos multimodais e diversificação dos gêneros, explorando o potencial de cada um deles, uma vez que as habilidades requeridas para leitura proficiente não foram demonstradas por esses alunos.

Nesse contexto, com o propósito de fomentar o trabalho com novos gêneros textuais, especificamente com o videoclipe, é que se apresenta a proposta de uma sequência didática que tem como objetivo explorar os elementos didatizáveis desse gênero e a partir do seu estudo contribuir para a melhoria da proficiência leitora dos alunos das séries finais do ensino fundamental.

A elaboração da proposta de intervenção foi planejada para ser desenvolvida em quatro etapas conforme defende Leffa (2017): “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. [...] deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação”.

Nessa perspectiva, se realizou inicialmente a análise do videoclipe buscando identificar os componentes que poderiam ser trabalhados didaticamente para o ensino de leitura, bem como a análise das habilidades de leitura dos alunos no que se refere esse gênero. Em seguida foi desenvolvido o objeto de aprendizagem fundamentado em objetivos previamente definidos. A etapa da implementação da proposta de intervenção será por meio da disseminação do objeto de aprendizagem entre professores de Língua Portuguesa e aplicação em turmas de 9º ano do ensino fundamental. A avaliação ocorrerá no decorrer da aplicação da proposta para proposições de melhoria.

A sequência didática está estruturada como Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), na ferramenta Sway¹⁴, que pode ser compartilhada gratuitamente. A escolha por este aplicativo centra-se no fato de que a partir dele as atividades propostas são mais dinâmicas, uma vez que além de permitir adicionar conteúdo de várias fontes, possibilita também a integração com outros serviços como o Youtube.

Quadro 23 – Plano da Sequência didática

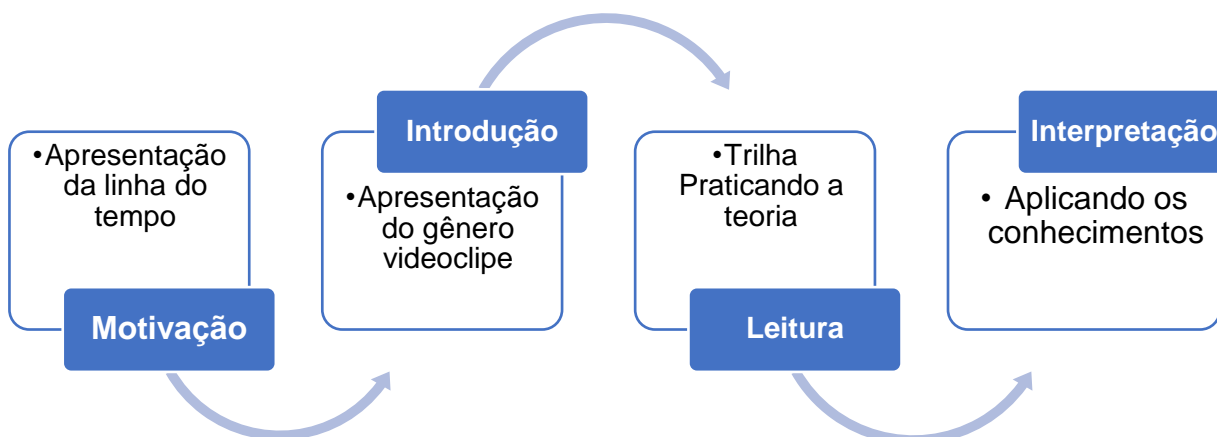
PLANO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Ano	9º ano do Ensino Fundamental
Gênero	Videoclipe
Objeto de conhecimento	Estratégias de leitura: Apreender os sentidos globais do texto
Prática de linguagem	Leitura
Habilidade da BNCC	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
Descritores da Matriz de referência do SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Carga horária	05 aulas

Fonte: A pesquisa, 2020.

A estrutura do objeto de aprendizagem se espelha no modelo proposto por Cosson (2012), no que se refere aos passos que constituem a sequência básica para leitura de texto literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

¹⁴ Aplicativo do Microsoft Office que facilita a criação e o compartilhamento de relatórios interativos, histórias pessoais, apresentações.

Figura 15 – Sequência didática básica



Fonte: A pesquisa, 2020.

Para o primeiro passo, a motivação, considerando que “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais [...] e que o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2012, p.54), e visando aproximar o leitor do conhecimento sobre o gênero, a sequência didática se inicia com a exposição de uma linha do tempo sobre o videoclipe em que se apresenta a história desde o seu surgimento até os dias atuais a partir da exibição de vídeos que marcaram essa história.

No passo seguinte à introdução, a sequência faz um estudo sobre o gênero, abordando seu caráter multimodal e as estratégias de leitura que devem ser adotadas para sua compreensão.

No terceiro passo, a leitura de um videoclipe, partiu-se do princípio que “é essencial o acompanhamento da leitura” (COSSON, 2012, p. 62). Nessa perspectiva é que, na referida etapa da sequência didática é apresentada uma trilha na qual se propõe a leitura conjunta, professor e aluno, de um videoclipe acompanhada de indicações para levantamento de hipóteses, identificação das pistas deixadas pelo autor e indicação de que estratégias de leitura devem ser adotadas para a compreensão do texto.

Por último, a interpretação, que de acordo com Cosson (2012, p. 64), parte do entrecimento dos enunciados que constituem as inferências para chegar a construção do sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e

comunidade”. Nesse momento, será realizada a exibição de um videoclipe acompanhada por uma atividade composta por questões de compreensão textual.

Toda a sequência didática encontra-se disponível no link: <https://sway.office.com/HYqu9ywzW6azNfWf?ref=Link>

GÊNERO VIDEOCLÍPE



Olá!!!

Você gosta de assistir videoclipes?

Sabe como ele surgiu?

Sabia que o videoclipe é um gênero textual?

Um videoclipe é um filme curto e esse termo começou a ser utilizado mais ou menos na década de 1980. A palavra *clipe* deriva de *clipping*, que significa recorte (de jornal ou revista) e possivelmente isso se refere à técnica midiática de recortar imagens e fazer colagens em forma de narrativa em vídeos.

Vamos realizar um passeio de conhecimento sobre o videoclipe?

Nesse ponto de partida será conhecer um pouco sobre a história do videoclipe.

Linha do tempo

Assistam aos videoclipes e leiam as informações que estão abaixo de cada um deles. Observem também que nestas informações há alguns hiperlinks para que conheçam um pouco mais sobre músicas, artistas e aplicativos que disponibilizam videoclipes.



Disponível em: https://youtu.be/HtUH9z_Oey8

1967 - O videoclipe de *Strawberry Fields Forever*, dos Beatles, pode ser considerado um dos primeiros videoclipes no formato como conhecemos.



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wBqMbefDgys>

1975 - A banda Queen lançou o videoclipe de *Bohemian Rhapsody* na televisão, protagonizando o início do movimento na indústria fonográfica.



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FkuficS5fPw>

1975 - No Brasil, *América do Sul*, protagonizado por Ney Matogrosso, é considerado o primeiro videoclipe.



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=W8r-tXRLazs>

1981 - A chamada *música com imagem*, como é conhecida hoje, **se estabeleceu após a criação da MTV, em 1981.**

O primeiro videoclipe exibido pela MTV foi *Video killed the radio star* da banda The Buggles



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkJTMaA>

1983 - O videoclipe *Thriller*, de Michael Jackson levou às telas da MTV coreografias e efeitos especiais elaborados.



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vUoPnqe4G1w>

1990 - O Brasil passou a seguir a lógica de explorar a exibição de videoclipes a partir de 1990, com a chegada da MTV. O primeiro videoclipe foi a versão de *Garota de Ipanema*, de Marina Lima.



Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=l4WLDrN_5k0

1994 - Lançamento do videoclipe *Segue o seco*, de Marisa Monte, que apresenta uma estética trabalhada e aborda temática da seca.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>

1999 - A produção cinematográfica de Minha Alma influenciou filmes que tratam da vida nas favelas e periferias do Brasil, como *Cidade de Deus*.



<https://www.youtube.com>

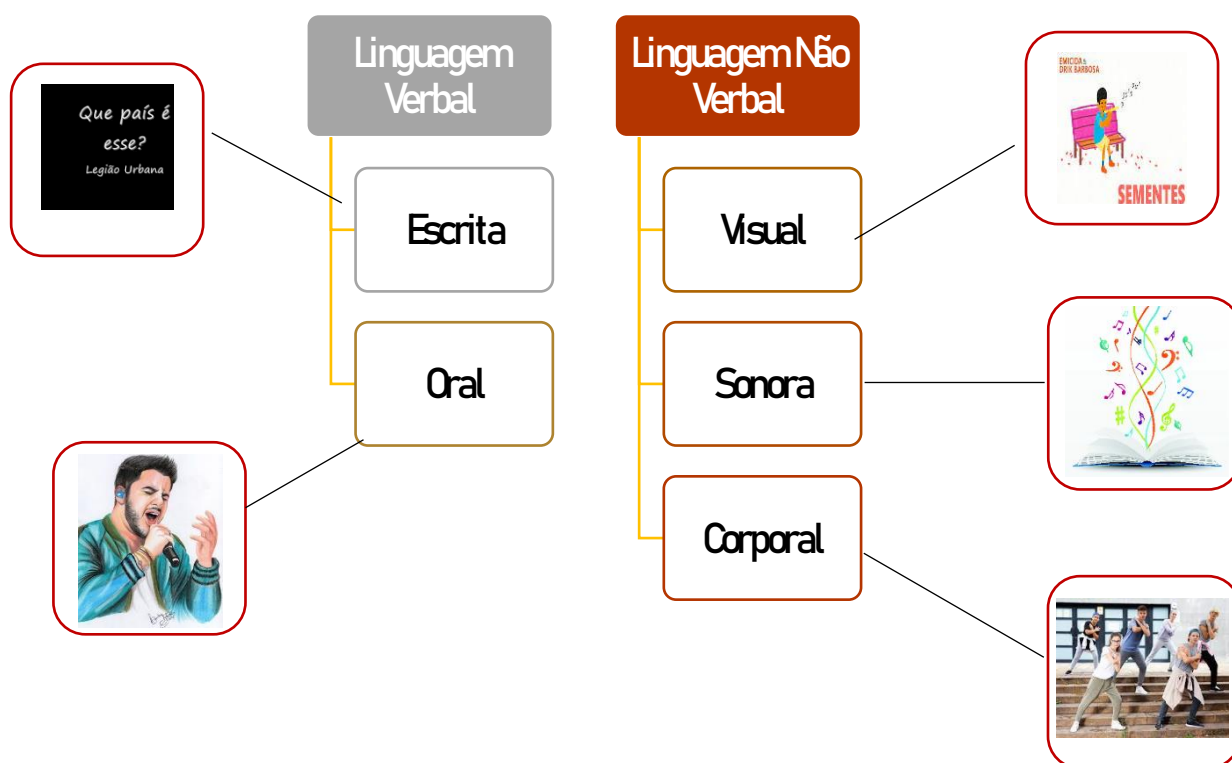
2005 - Com a chegada da internet e o lançamento do YouTube, em 2005, o videoclipe passa por reconfigurações e espaço nas novas mídias.

Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/06/04/interna_diversao_arte.759937/conheca-a-historia-dos-videoclipes-e-suas-transformacoes.shtml


Acesso em 18/03/2021

Videoclipe: uma mistura de linguagens

Vamos conhecer as várias linguagens que podem estar presentes em um videoclipe!
Ao clicar na imagem de cada balão já terão acesso aos vídeos em que estas linguagens se apresentam



Você percebeu que em cada videoclipe apresentado, apesar de um tipo de linguagem está mais destacada, ela não está sozinha, isolada. Ao contrário, se entrelaça às demais linguagens, dialogando com elas para a construção de sentidos desse gênero.



Para compreender o videoclipe, você precisa identificar todas as linguagens apresentadas, fazendo a leitura dessas várias linguagens para entender a relação de complementaridade entre elas.

A leitura do videoclipe

Se você já consegue articular as várias linguagens presentes em um videoclipe, fica mais fácil de identificar elementos importantes para facilitar a sua compreensão. Dentre esses elementos estão:



Ternática

A ternática é aquilo que está presente em todo o videoclipe, de forma clara como também de forma ou implícita, ou seja, que não é apresentada claramente. Sendo assim ao assistir um videoclipe, seja observador e busque identificar as ideias e os temas apresentados por ele. Observe também como a narrativa do videoclipe está construída, ou seja, como está estruturado. Seguindo esses passos, identificar a ternática do videoclipe será uma tarefa fácil!



Estratégias de comunicabilidade

Ao assistir um videoclipe, você consegue perceber de que forma o autor/ produtor busca se comunicar com o expectador, ou seja, apresentar suas ideias? Essas formas são chamadas de estratégias de comunicabilidade. O autor vai deixando, intencionalmente, algumas pistas ao longo do videoclipe para que leitor identifique e analise essas estratégia para compor a sua compreensão do texto como um todo.



Recursos de linguagem

No dia a dia, ao nos comunicar, usamos recursos de linguagem. Tais recursos são utilizados na produção dos diversos tipos de textos e no videoclipe também para torná-los mais expressivos, para enfatizar a comunicação. Uso de figuras de linguagem, uso de imagens, escolha de cores são exemplos de recursos linguísticos.



Vés ideológico

Você já percebeu que o videoclipe, assim como os demais textos, não é neutro, ou seja, o seu autor/ produtor apresenta, intencionalmente, sua visão de mundo. Neste sentido, ao assistir a qualquer videoclipe, busque identificar quais são as ideias apresentadas por ele e a partir desta identificação faça uma avaliação com base nos seus conhecimentos para que seja capaz de construir a sua própria opinião sobre as ideias apresentadas que pode ser de aceitação ou negação destas.

Praticando a teoria

Agora que já estudamos o gênero videoclipe, sabendo que, para compreendê-lo precisamos articular nossos conhecimentos, vamos descobrir como eles se aplicam na prática.

Para exercitar nossos conhecimentos, vamos assistir o videoclipe "A casa é sua", de Arnaldo

Antunes





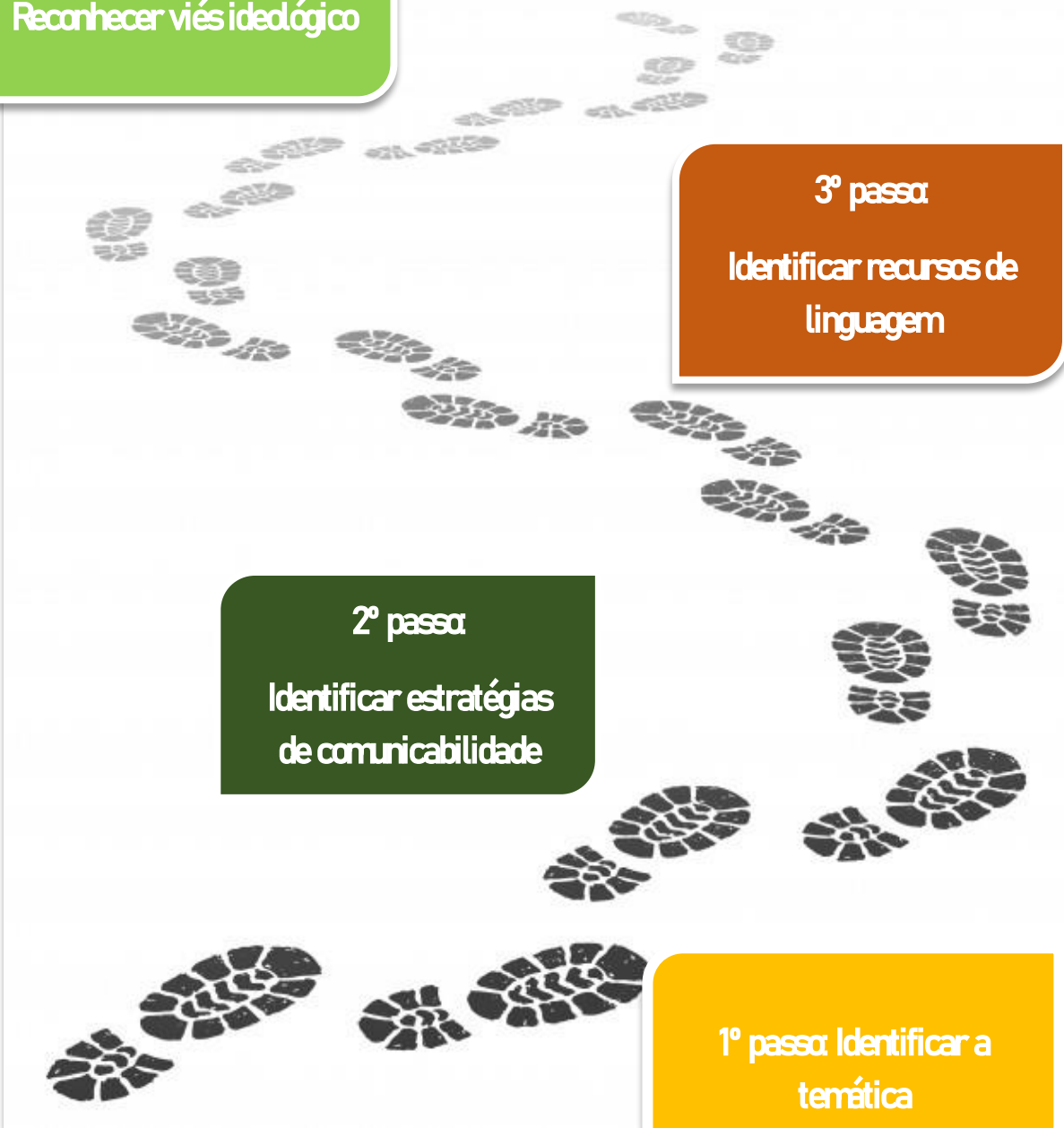
Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw> Acesso em 20\10\2020.

4º passo
Reconhecer viés ideológico

3º passo
Identificar recursos de linguagem

2º passo
Identificar estratégias de comunicabilidade

1º passo Identificar a temática



1º passo:

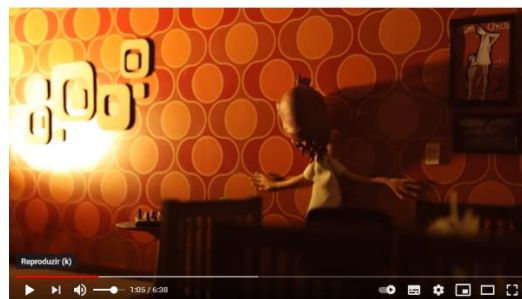
Identificar a temática



Observe a letra da música e a sequência de imagens apresentadas no videoclipe



Não me falta cadeira
 Não me falta sofá
 Só falta você sentada na sala
 Só falta você estar



Não me falta parede
 E nela uma porta pra você entrar
 Não me falta tapete
 Só falta o seu pé descalço pra pisar



Não me falta cama
Só falta você deitar
Não me falta o sol da manhã
Só falta você acordar

Dica!

No decorrer do videoclipe, os objetos vão sumindo, ilustrando a canção. Veja que o sumiço dos objetos somados a letra da música reflete que eles não fazem falta ao personagem que protagoniza a narrativa e somente têm valor com a presença da pessoa que ele ama.

Esta articulação entre as linguagens, a oral que é a canção, e a visual, que é o conjunto de imagens apresentadas, evidenciam que a temática do videoclipe é a valorização das relações pessoais e os sentimentos que ela envolve, ressaltando a supremacia do amor em relação aos bens materiais na medida em que defende que a vida somente ganha sentido quando a presença da pessoa amada compõe o conjunto do lar.

Neste videoclipe, há uma progressão temática com tema constante, ou seja, na sua organização, o tema da importância do amor para composição de um “lar” se mantém em toda a estrutura, do início ao fim.

Há, no entanto, videoclipes que a organização temática ocorre de forma diferente, com a apresentação de subtemas que são desdobramentos da temática central.

2º passo

Identificar estratégias de comunicabilidade e o que elas expressam

Dica!

As estratégias de comunicabilidade são usadas pelo autor/produtor para apresentar, através do videoclipe, conceitos, ideias, ideologias, assim como promover a música, o artista e produtos. Neste sentido, é importante estar atento às estratégias presentes em um videoclipe, entender qual a intenção do autor ao apresentá-las e como elas contribuem para produção de sentido do videoclipe.

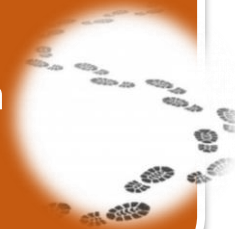
No videoclipe “A casa é sua”, o autor/produtor adota estratégias focadas na imagem para apresentar a temática e expõe uma ideia que é a defesa da importância das relações na composição de um “lar”.

Logo no início, a partir do título, quando o nome ‘casa’ desaparece, o autor já deixa uma pista sobre a temática a ser explorada pelo videoclipe. Essa estratégia visa instigar o leitor/expectador, despertar sua curiosidade sobre o porquê desse recurso.



3º passo:

Identificar recursos de linguagem inferindo o efeito de sentido para compreensão do videoclipe.



Dica!

Para uma boa compreensão do gênero videoclipe, assim como de outros textos, é necessário identificar quais recursos linguísticos são usados pelo autor e, principalmente, entender o efeito de sentido na compreensão do texto como um todo.

No videoclipe “A casa é sua” a letra da música traz algumas figuras de linguagem ou seja, palavras ou expressões que têm sentido conotativo.



Pras janelas se abriem pra mim
 E o *vento brincar no quintal*
 Embalando as flores do jardim
Balançando as cores no varal

A expressão *o vento brincar no quintal* é uma *personificação*, figura de linguagem que atribui características humanas a objetos inanimados ou a animais. Neste caso, brincar é uma ação humana atribuída ao vento.

Ao usar a expressão *balançando as cores no varal*, o autor usou a metonímia, figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra ou expressão por outra com a qual mantém uma relação de proximidade. Neste caso específico, o autor usou a parte pelo todo, ou seja, as cores são parte das roupas e na expressão as representam.

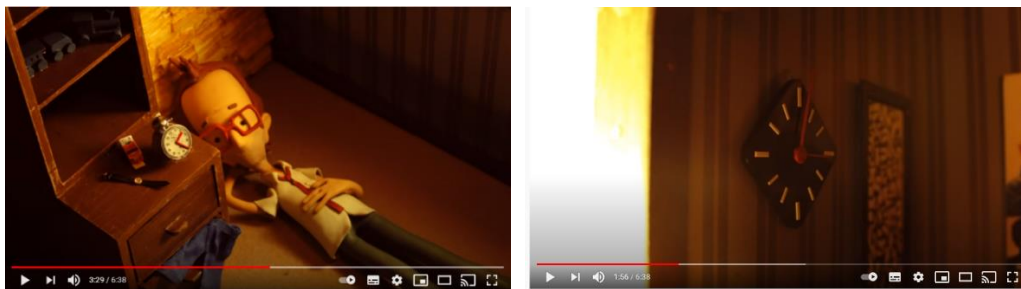
As duas expressões foram usadas pelo autor, quando analisadas considerando o contexto do videoclipe, com a intenção de retratar que se a amada retornar, a sua casa voltará a alegria.



A casa é sua
 Por que não chega agora?
Até o teto tá de ponta-cabeça
 Porque você demora
 A casa é sua
 Por que não chega logo?

A expressão *até o teto tá de ponta-cabeça* é uma hipérbole, figura de linguagem caracterizada pela expressão exagerada de uma ideia de forma intencional.

Neste caso, o autor teve a intenção de evidenciar que tudo está em desarmonia, relacionando ao caos vivido pelo personagem principal apresentado em todo o contexto do videoclipe.



Acasa é sua
 Por que não chega logo?
 Nem o prego aguenta mais
 O peso desse relógio
 Não me falta o tempo que passa
 Só não dá mais para tanto esperar
 Para os pássaros voltarem a cantar
 E a nuvem desenhar um coração flechado
 Para o chão voltar a se deitar
 E a chuva batucar no telhado.

Um outro recurso de linguagem usado pelo autor foi a presença do relógio, tanto na letra da música como na animação. No contexto geral do videoclipe, esse objeto representa a espera do protagonista pelo retorno da sua amada e, ao se apresentar, de forma mais frequente, a imagem desse objeto, o autor teve a intenção de trazer a ideia de tempo, o quanto o seu tempo de espera pela sua amada está impactando em toda a sua vida.

4º passo:

Compreender o viés ideológico apresentado pelo autor/produtor e, com base nos seus conhecimentos, posicionar-se, de forma crítica, frente a ideologia apresentada.



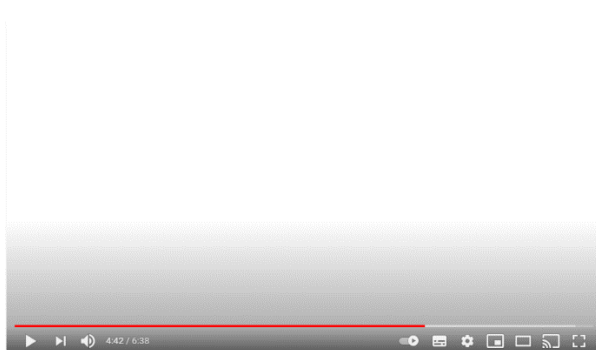
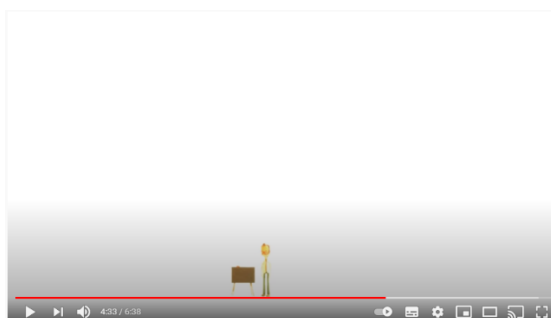
Já identificou os recursos de linguagem usados e os relacionou com o contexto?

Agora, fica mais fácil realizar o quarto passo, ou seja, compreender o viés ideológico apresentado pelo videoclipe!

Dica!

Lembre-se que todos os recursos utilizados pelo autor/produtor de um videoclipe são escolhidos de forma intencional para expor uma ideia, o viés ideológico.

Associe esses versos às imagens apresentadas em todo o videoclipe, em especial, as que finalizam



Veja que o desaparecimento dos objetos, da mobília e, por último, da casa e do próprio personagem visa trazer a ideia de que o termo CASA tem um significado que vai além do imóvel, tem um significado bem mais amplo, completo, que é a ideia do LAR, onde se estabelecem as relações que envolvem o amor sincero, lugar de aconchego, de acolhida.

O título da música A CASA É SUA, já antecipa esta ideia. Afirmar que a casa é “sua” é um ato de abertura, de permissão de que a pessoa amada seja parte desta casa para que se torne um lar.

Por fim, esperar por alguém pode ter entre tantos significados, um profundo e mais sincero amor, é uma forma de demonstrar a importância do outro em sua vida.

Aplicando os conhecimentos

A partir de agora, com um olhar mais atento para todas as formas de comunicação apresentadas, assista o videoclipe "Minha alma", do grupo O Rappa, e responda as atividades propostas.



Disponível em <https://www.letras.mus.br/o-rappa/28945/>

1. O videoclipe "Minha Alma" conta uma história em que as imagens apresentadas não visam necessariamente, ilustrar a letra da música, mas revelar sua temática. Qual a temática apresentada no videoclipe?

2. O videoclipe "Minha Alma" apresenta uma temática e no decorrer da narrativa subtemas são explorados. De acordo com a sua compreensão, cite dois subtemas.

3. A cena de abertura é marcada com um diálogo entre os rapazes mais velhos e o Gigante sobre o que ele quer fazer. Só então, a música começa, e com ela a projeção de muitas imagens trêmulas. Quais as intenções do autor/produtor ao usar esta estratégia?

4. A narrativa do videoclipe conta com a participação de vários personagens, sendo que o protagonista é o Gigante, uma criança negra.

- a) De acordo com o contexto do videoclipe, o que esse personagem simboliza?

- b) Por que o autor/produtor dá maior destaque a este personagem?

5. Ao longo do videoclipe são apresentados cortes nas imagens e close nos moradores da favela, cenário do videoclipe. Qual a intenção do autor/produtor em usar esses recursos?

6. A apresentação do videoclipe “Minha alma” em preto e branco pode ser considerada uma estratégia de comunicabilidade para compreensão do videoclipe? Comente sua resposta.

7. Diferente de grande parte dos videoclipes, em “Minha alma” a banda O Rappa não é o foco da produção, ao contrário, tem uma participação muito discreta nas cenas. Levante hipótese sobre o porquê dessa escolha?

8. Observe os recortes de imagem do videoclipe e escolha versos da letra da música que estabeleça relação com cada grupo de imagens.





Gostou do nosso passeio de conhecimento sobre o videoclipe?

Veja como aprendeu sobre este gênero!

Saiba que esse passeio foi apenas o início da caminhada do aprender sobre o videoclipe!

Não pare por aqui!

A partir de agora, você é capaz de lançar sobre eles um novo olhar, mais observador e mais reflexivo! Portanto, continue seguindo em frente!



Certamente a continuidade desse passeio terá muitas descobertas a serem feitas. Aproveite ao máximo!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Sebastião Gomes de. Adolescentes na cibercultura: registros de uma pesquisa de campo. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 6., 2015; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIA APRENDIZAGEM ABERTA E INVERTIDA, 2., 2015. **Anais Eletrônicos**. Recife: UFPE/NEHTE, 2015. v. 1 p. 1-20.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRUNING, Keity Cassiana S. O gênero videoclipe sob um olhar intersemiótico. **Signum** - Estudos da Linguagem, UNOPAR/UEL - Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4929/4616>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEREJA, Wilson Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens 9º ano** - 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAZ, Janaina de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). *In*: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da. [et al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância – UAB/UFRGS).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLANDA, Maria Eudelita F. **A multimodalidade no CD-ROM interchange third edition**: uma investigação à luz da Gramática do Design Visual. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11362>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HOLZBACH, Ariane Diniz. **A invenção do videoclipe**: A história por traz da consolidação de um gênero audiovisual. Curitiba: Appris, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso: 13 jun. 2019.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder; ALCÂNTARA, João André. **O videoclipe na era pós-televisiva**: questões de gênero e categorias musicais nas obras de Daniel Peixoto e Johnny Hooker. Curitiba: Appris, 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Igedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. Perspectiva no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: Leffa, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (org.) **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais para o ensino**: teoria e prática. 2 ed. rev. – Pelotas: Educar, 2017.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MOZDZENSKY, Leonardo. **Multimodalidade e gênero textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOZDZENSKY, Leonardo. You Tube na sala de aula: a aprendizagem através dos vídeos. *In*: Simpósio Hipertexto E Tecnologias Da Educação: Comunidades E Aprendizagem Em Rede, 2012, Recife. **Anais Eletrônicos**. Recife: UFPE/NEHTE, 2012. v. 1 p. 1-18.

MOZDZENSKY, Leonardo. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. **Signo**, Santa Cruz do Sul, V. 38, n. 64, p.100-117, jan./jun.2013. Disponível em: <http://onlineunisc.br/index.php/signo>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NASCIMENTO, Micaelle Ribeiro do; MELO, Laís Venâncio de; ARCOVERDE, Rosana D. L. de. O videoclipe em sala de aula. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, RECIFE, 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simpósio2013>. Acesso em: 15 jun. 2019.

QUEIROZ, Glauber Rodrigues de. **Proposta multimodal de uso de vídeos online no planejamento de tarefas para o ensino de português para estrangeiros**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, DF. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20984>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editoria, 2016.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro de. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campina-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Ministério da Educação: Lisboa, 2007.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 28, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

SOLÉ, Isabel. Competência leitora e aprendizagem. *In*: **Congresso Nacional De Bibliotecas Escolares**. Fundación Germán Sanchez Ruipérez e a Junta de Castilla y Leon Salamanc., Espanha, 2006. Disponível em: http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online], v.23, n. 4, p.1055-76, 2017. ISSN 1980-850X. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170040013>.

VEREZA, Solange Coelho. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. *In*: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A.; FRANCO, Claudio de Paiva (org.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multisemiótica. *In*: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da. [et al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

APÊNDICE A – OFICINA O LEITOR QUE HÁ EM MIM

TEXTO I

Pesquisa aponta que jovens brasileiros estão lendo menos

Apesar da baixa, crianças e adolescentes são o público que mais utiliza as bibliotecas

Por da redação

16 maio 2017, 13h42 - Publicado em 30 mar 2012, 19h23



Os jovens brasileiros estão lendo menos. Essa é a constatação da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada pelo Instituto Pró-Livro, feita entre junho e julho de 2011 e divulgada nesta semana. Mais de cinco mil pessoas, de todas as idades, foram entrevistadas, em 315 municípios brasileiros.

A queda foi apontada no índice de leitura de todas as faixas etárias de crianças e adolescentes. Entre os jovens de 14 aos 17 anos, a taxa de leitores de livros em geral foi de 71%, enquanto em 2007, ano da última pesquisa, este número era de 82%. Dos 18 aos 24 anos, o índice, que era de 61%, diminuiu para 53%.

Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pesquisa-aponta-que-jovens-brasileiros-estao-lendo-menos/>. Acesso em: 13/08/2019

TEXTO II



Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/tema-de-redacao/tema-de-redacao-o-habito-da-leitura/> Acesso em: 13/08/2019

TEXTO III

A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência para ler um livro, no entanto, isso acontece por falta de hábito, pois, se a leitura fosse um hábito, as pessoas saberiam apreciar uma boa obra literária, por exemplo.

Muitas coisas que aprendemos na escola são esquecidas com o tempo, pois não as praticamos. Através da leitura rotineira, tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem

APÊNDICE B – ATIVIDADE SOBRE TEXTOS MULTIMODAIS EXERCÍCIOS

1. Leia o anúncio a seguir e responda as questões a seguir:



(31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

No anúncio, há um enunciado verbal em destaque.

a) Por que esse enunciado está entre aspas?

b) Esse enunciado revela uma apropriação parcial de um tipo de discurso que circula na sociedade. Qual é esse tipo de discurso?

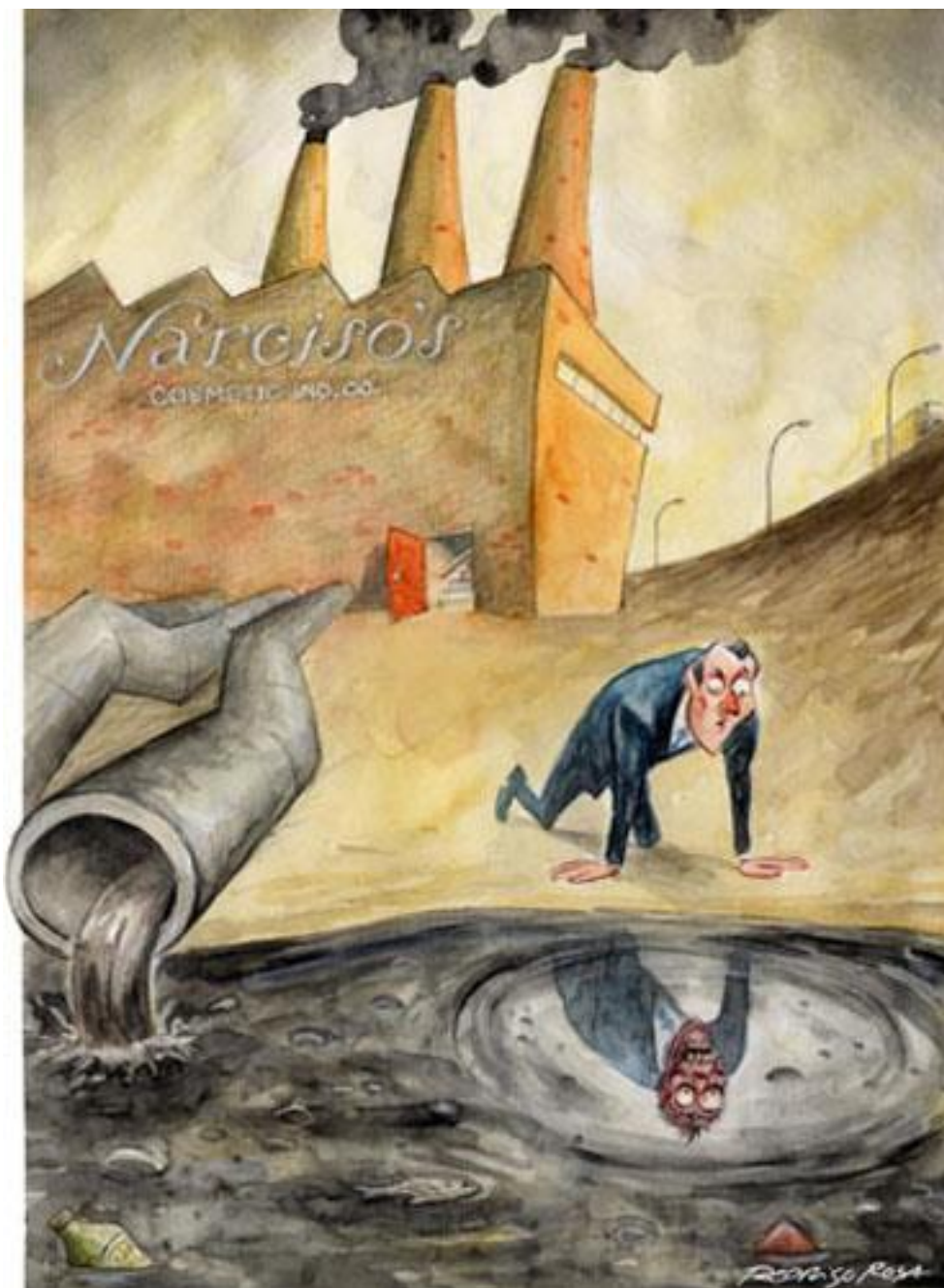
c) Por que, no contexto, esse tipo de discurso ajuda a promover o veículo?

2. Leia esta tira de Laerte:



a) Em que consiste o humor da tira?

3. Leia o cartum abaixo de Rodrigo Rosa.



a) Explique a crítica contida no cartum.

APÊNDICE C - ESTUDO SOBRE O VIDEOCLÍPE

1ª AULA: Roda de Diálogo sobre o Gênero Videoclipe

“O videoclipe é um audiovisual que, de diversas formas, ilustra uma canção”

Ariane Diniz Holzbach (2016)

“O videoclipe é um gênero que sincroniza música e imagem, traduzindo imagetivamente uma canção. Essa linguagem audiovisual avançou cada vez mais no mercado do entretenimento, envolvendo orçamentos milionários, premiações e se tornou peça de divulgação preciosa [...] A internet aproximou os videoclipes do público e mudou ainda mais a relação dos artistas com os fãs. As pessoas passaram a ter acesso a músicos com realidades muito diferentes e distantes do circuito comercial”.

Texto adaptado. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/06/04/interna_diversao_arte,759937/conheca-a-historia-dos-videoclipes-e-suas-transformacoes.shtml. Acesso em: 19/08/2020

Começo de conversa!

1. Você costuma assistir videoclipes? Qual o motivo do seu interesse?

2. Qual sua forma de acesso aos videoclipes?

3. Cite dois videoclipes da sua preferência.

4. O que mais atrai sua atenção nos videoclipes?

2ª AULA: Exibição e análise do videoclipe “A casa é sua”, de Arnaldo Antunes

Na aula de hoje, assistiremos ao videoclipe *A casa é sua* de Arnaldo Antunes.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw>. Acesso em 19/08/2020

QUESTIONÁRIO SOBRE O VIDEOCLÍPE “A CASA ‘SUA”

1. No videoclipe “**A casa é sua**” a música vai sendo acompanhada por uma animação (*stop motion*¹⁵) para construção do sentido da narrativa. Logo no início da apresentação, a palavra CASA desaparece do título.

Qual a intenção do autor/produtor ao usar esse recurso?

2. No decorrer do videoclipe, os objetos vão sumindo. Por que isso acontece?

3. O relógio é um dos objetos que aparece em uma maior frequência, tanto na letra da música como na animação. O que ele representa no contexto geral do videoclipe?

4. A letra da música “A casa é sua” traz algumas figuras de linguagem, ou seja, palavras ou expressões que têm sentido conotativo. Explique o sentido das expressões a seguir, recorrendo aos seus conhecimentos e procurando entendê-las no contexto do videoclipe.

¹⁵ Stop-Motion é uma técnica usada para animar objetos de qualquer tipo, a partir do uso de um sistema, que permita capturar imagens estáticas e reproduzi-las em sequencia. Para se produzir uma animação em Stop Motion, o animador deve primeiramente decidir o tipo de objeto que será animado, na maioria das vezes, os animadores optam por bonecos de plastilina, conhecida popularmente como massa de modelar.

a) Até o teto tá de ponta-cabeça

b) E o vento brincar no quintal

c) Balançando as cores no varal

5. *Não me falta casa*

Só falta ela ser um lar

Nos versos acima fica evidenciado que o termo CASA tem um significado que vai além do imóvel. Qual significado é esse?

6. Em alguns trechos do videoclipe, o compositor e cantor da música, Arnaldo Antunes, aparece na televisão e seu nome em uma matéria de jornal. Qual a intenção do autor/produtor do videoclipe ao usar tais imagens?

7. De acordo com a sua compreensão, assinale a alternativa que expressa a temática apresentada pela narrativa do videoclipe “A casa é sua”?

- a) () A perda da casa deixa o proprietário desolado.
b) () A vida somente ganha sentido quando a presença da pessoa amada compõe o conjunto do lar.
c) () Com o decorrer do tempo, vamos perdendo as coisas que conquistamos ao longo da vida.
d) () A casa precisa de móveis e utensílios para ser um lar.

8. O videoclipe finaliza com o desaparecimento do próprio personagem e a apresentação de uma tela branca. Qual o significado desse encerramento?

3º AULA: Exibição e análise do videoclipe “MINHA ALMA”, do Grupo Rappa.

Na aula de hoje, assistiremos ao videoclipe *A minha alma* do Grupo Rappa.



Disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-rappa/28945/>. Acesso em: 19/08/2020.

QUESTIONÁRIO SOBRE O VIDEOCLÍPE “A MINHA ALMA”

1. O videoclipe “Minha alma” apresenta uma narrativa que retrata uma realidade presente na sociedade brasileira.

a) Qual a temática apresentada no videoclipe?

b) Qual a intenção do autor/produtor em apresentar essa temática?

2. Toda a narrativa do videoclipe se passa em um ambiente. Qual é esse lugar e por que o autor /produtor escolheu este espaço?

3. O videoclipe “A minha alma” é apresentado para o leitor/expectador em preto e branco. Como a ausência do colorido contribui para construção de sentido da narrativa contada pelo videoclipe?

4. Em toda a narrativa do videoclipe há, entre os personagens, uma criança negra. Considerando o contexto, o que ela simboliza?

5. O videoclipe apresenta cenas que evidenciam as desigualdades sociais e o preconceito. Enumere duas cenas do videoclipe que retratam essa realidade.

6. Em uma das cenas do videoclipe, o adolescente recolhe um dinheiro que caiu no chão e esta ação gera um conflito. Por que isso acontece?

7. ... pois a paz sem voz não é paz, é medo...
... a paz que eu não quero conservar para ser feliz.

A paz é geralmente compreendida como um estado de calma, harmonia, algo que se deseja, entretanto, em toda a letra da música do videoclipe, como nos versos acima, o autor/compositor traz um outro significado para esse termo e diz não querer “essa paz”. Considerando o contexto em que se constrói o videoclipe, qual o significado da paz tratada pelo autor/compositor?

8. Qual a relação entre o título do videoclipe e o que se mostra nele?

ANEXO A – LETRA DA MÚSICA A CASA É SUA**A Casa é sua**Arnaldo Antunes

Não me falta cadeira
Não me falta sofá
Só falta você sentada na sala
Só falta você estar
Não me falta parede
E nela uma porta pra você entrar
Não me falta tapete
Só falta o seu pé descalço pra pisar
Não me falta cama
Só falta você deita
Não me falta o sol da manhã
Só falta você acordar
Pras janelas se abrirem pra mim
E o vento brincar no quintal
Embalando as flores do jardim
Balançando as cores no varal
A casa é sua
Por que não chega agora?
Até o teto tá de ponta-cabeça
Porque você demora
A casa é sua
Por que não chega logo?
Nem o prego aguenta mais
O peso desse relógio
Não me falta banheiro, quarto
Abajur, sala de jantar
Não me falta cozinha
Só falta a campainha tocar
Não me falta cachorro
Uivando só porque você não está
Parece até que está pedindo socorro
Como tudo aqui nesse lugar
Não me falta casa
Só falta ela ser um lar
Não me falta o tempo que passa
Só não dá mais para tanto esperar
Para os pássaros voltarem a cantar
E a nuvem desenhar um coração flechado
Para o chão voltar a se deitar
E a chuva batucar no telhado
A casa é sua
Por que não chega agora?
Até o teto tá de ponta-cabeça
Porque você demora
A casa é sua

Por que não chega logo?
Nem o prego aguenta mais
O peso desse relógio

ANEXO B – LETRA DA MÚSICA MINHA ALMA**Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)**O Rappa

A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo!
(Medo! Medo! Medo! Medo!)
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?
A minha alma tá armada e apontada
Para a cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem, paz sem voz
Não é paz é medo
(Medo! Medo! Medo! Medo!)
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?
As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo!)
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz

Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz?
As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo (domingo!)
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixa sentar na poltrona
No dia de domingo! (domingo!)
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitido
Procurando novas drogas de aluguel
Neste vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido