

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Juliana Carolina Faria

**O Pensar Alto em Grupo aliado com *Anne with an E*: visando à formação de
leitores literários na adolescência**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Juliana Carolina Faria

O Pensar Alto em Grupo aliado com *Anne with an E*: visando à formação de leitores
literários na adolescência

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem (LAEL), sob orientação da
Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto.

São Paulo
2023

Dissertação defendida e aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Dalve Oliveira Batista-Santos

Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire

Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto

À minha família que sempre me apoiou e
me incentivou e, em especial, à minha mãe
que sempre foi minha maior torcedora.

Vivemos e respiramos palavras. Foram os livros que me impediram de me matar depois que achei que não pudesse amar ninguém, nem ser amado por ninguém. Foram os livros que fizeram com que eu sentisse que não estava completamente sozinho. Eles podiam ser sinceros comigo e eu com eles.

(Cassandra Clare)

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001"

NÚMERO DO PROCESSO 88887.603973/2021-00

AGRADECIMENTOS

É com o coração cheio que escrevo esta página da minha dissertação, pois jamais teria chegado até aqui sozinha.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família: minha mãe Cristiane, meu pai Eli e meus três irmãos Eli, Marcos e Carlos. Eles sempre torceram por mim e sempre me ampararam quando necessário, me divertindo e tirando o peso de minhas costas.

Ao meu namorado, Lucas. De longe, a pessoa que mais me incentivou a iniciar o mestrado, que sempre me encorajou a continuar e a lutar pelo que quero. Agradeço pelo amor, pela paciência e pela parceria.

Às minhas amigas de longa data, Marcela e Yasmin. Apesar de distantes geograficamente sempre estiveram comigo e torcendo por mim.

À Professora Doutora Mara Sophia Zanotto, minha orientadora. Uma mulher, professora e pesquisadora que admiro e me inspiro. Obrigada pela paciência, pela ajuda e pela confiança em mim e em meu trabalho.

Às Professoras Doutoras Dalve e Maximina, que aceitaram fazer parte de minha banca. A ajuda e os ensinamentos que me passaram me ajudaram e continuarão me ajudando nessa eterna jornada de ensino-aprendizagem.

Aos participantes da minha pesquisa, alunos muito queridos e que sempre levarei em minha trajetória. Obrigada por aceitarem o desafio de Pensar Alto em Grupo comigo.

Aos meus colegas do mestrado e do grupo de pesquisa, em especial à Amanda que sempre dividiu comigo os anseios, expectativas, desesperos e também muito apoio.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente influenciaram e contribuíram para a realização desta pesquisa.

FARIA, Juliana Carolina. **O Pensar Alto em Grupo aliado com Anne with an E: visando à formação de leitores literários na adolescência.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2023, 121p.

RESUMO

Esta pesquisa de paradigma qualitativo interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994), situada na área de Linguística Aplicada, tem como objetivos: 1. conectar a mensagem veiculada pela série *Anne with an E* e as vozes dos jovens a fim de investigar se as relações entre a série e leitura que eles fazem são eficazes para a realização de uma leitura profunda; e 2. investigar se a leitura dialógica realizada entre/com os alunos por meio de poemas e cenas da série contribui para estimular a formação de leitores literários na adolescência. Esses objetivos foram cunhados a partir dos questionamentos iniciais: 1. de que maneira a mediação da tecnologia digital no espaço escolar pode (ou não) favorecer a leitura profunda?; e 2. em que medida o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016) como uma prática dialógica de letramento pode instigar mudanças na visão dos alunos sobre a leitura e si mesmos como leitores?. O Pensar Alto em Grupo (PAG) torna possível dar voz aos leitores e, consequentemente, trabalhar a leitura de uma forma colaborativa e profunda, sendo este trabalho o primeiro a aplicá-lo com um recurso televisivo. A pesquisa conta com a participação de alunos inseridos em um contexto de finalização do Ensino Fundamental II – nono ano – de uma escola particular do interior de São Paulo. Em relação à série canadense *Anne with an E* (Netflix 2017-2020), ela foi utilizada como uma forma de envolver os alunos em um contexto de reflexão acerca do hábito de leitura representado nos episódios e nas poesias que ela apresenta, estimulando também a prática de leitura de um meio midiático. Afinal, embora a série televisiva tenha como objetivo inicial o entretenimento, ela extrapola o campo da ficção e aborda temas extremamente relevantes à formação da criança-adolescente. Dessa forma, faz-se uso de uma perspectiva teórico-metodológica que embasa a midiatização dentro de sala de aula, o conceito dos multiletramentos e multimodalidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e a Educomunicação (SOARES, 2011, 2015; MARTÍN-BARBERO, 2014) visando à autonomia e liberdade dos alunos perante ao contato com a literatura. Para que os dados pudessem ser gerados, o primeiro passo foi realizar uma entrevista semiestruturada em grupo para compreender os gostos deles em relação aos livros e séries e qual a relação que eles mantinham com a leitura; após, o Pensar Alto em Grupo para possibilitar o compartilhamento de ideias e a construção compartilhada de leituras múltiplas; e, por último, um questionário individual pelo *Google Formulários*. Os dados revelaram que essa prática dialógica de letramento, conforme argumentado por Zanotto (2016), permite que os alunos se tornem leitores responsivos e críticos, além de possibilitar que eles construam um olhar sensibilizado e uma postura acolhedora perante ao outro, seja ele aquele que está ao lado dele, ou o outro apresentado em textos.

Palavras-chave: Educação. Multiletramentos. Educomunicação. Pensar Alto em Grupo. Formação de leitor.

FARIA, Juliana Carolina. **Group Thinking Aloud allied with Anne with an E: aiming at the formation of literary readers in adolescence.** Master Thesis. Applied Linguistics and Language Studies Post Graduate Program. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brazil, 2023, 121p.

ABSTRACT

This interpretative qualitative paradigm research (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994), which is within the area of Applied Linguistics, aims to: 1. interweave the message conveyed by the Anne with an E series and the voices of teenagers in order to investigate whether the relationships between the series and the reading they do are effective for carrying out deep reading; and 2. investigate whether the dialogical reading carried out between/with the students through poems and scenes from the series contributes to stimulating the formation of literary readers in adolescence. These objectives were coined from the initial questions: 1. how the mediation of digital technology in the school space can (or cannot) favor deep reading?; and 2. to what extent can the Group Think-Aloud (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016) as a dialogical literacy practice instigate changes in students' views on reading and themselves as readers?. The Group Think-Aloud (PAG) makes it possible to give voice to readers and, consequently, to work on reading in a collaborative and profound way, this work being the first to apply it with a television resource. The research has the participation of students inserted in a context of the end of Elementary School II - ninth year - of a private school in the interior of São Paulo. Regarding the Canadian series Anne with an E (Netflix 2017-2020), it was used as a way to involve students in a context of reflection about the reading habit represented in the episodes and in the poems it presents, also stimulating the practice of reading in a media resource. After all, although the television series has entertainment as its initial objective, it goes beyond the field of fiction and addresses themes that are extremely relevant to the formation of the child-adolescent. In this way, a theoretical-methodological perspective is used that underlies mediatization within the classroom, the concept of multiliteracies and multimodality (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) and Educommunication (SOARES, 2011, 2015; MARTÍN-BARBERO, 2014) in order to bring forth the students' autonomy and freedom in contact with literature. So that data could be generated, the first step was to conduct a semi-structured group interview to understand their tastes in relation to books and series and what relationship they had with reading; then, the Group Think-Aloud to enable the sharing of ideas and the shared construction of multiple readings; and, finally, an individual questionnaire via Google Forms. The data revealed that this dialogical literacy practice, as argued by Zanotto (2016), allows students to become responsive and critical readers, in addition to enabling them to build a sensitized look and a welcoming posture towards the other, whether this other person is the one directly next to them or the other one presented in texts.

Keywords: Education. Multiliteracies. Educommunication. Group Think-Aloud. Reader formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – OS MULTILETRAMENTOS NAS ESCOLAS: UMA TRANSFORMAÇÃO NA PRÁTICA DE LEITURA.....	22
1.1 Letramento como prática social e a criticidade na leitura	23
1.1.1 A presença da criticidade no mundo pós-moderno	26
1.1.2 O letramento crítico nas aulas de Língua Inglesa	28
1.1.3 O que são os multiletramentos e como eles podem impulsionar a criticidade em sala de aula	29
1.1.4 A multimodalidade impulsionada na pesquisa.....	32
1.2 A leitura no meio digital: é possível ler profundamente nas telas?	35
1.3 O Pensar Alto em Grupo – Uma prática dialógica	40
1.4 Os modelos de leitura.....	43
1.4.1 O modelo ascendente (<i>bottom up</i>) de leitura	44
1.4.2 O modelo descendente (<i>top down</i>) de leitura	45
1.4.3 O modelo interativo de leitura.....	46
CAPÍTULO 2 - ENTENDENDO A EDUCOMUNICAÇÃO E UMA FORMA DE APLICÁ-LA	48
2.1 O conceito de Educomunicação e sua historicidade no Brasil	48
2.2 Práticas Educomunicativas: as oito áreas de intervenção.....	52
2.3 A Educomunicação, os Multiletramentos e a BNCC.....	55
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	59
3.1 Pesquisa qualitativa: o paradigma interpretativista.....	59
3.2 O Estudo de Caso Instrumental	61
3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta.....	63

3.3.1 A Entrevista Semiestruturada.....	63
3.3.2 O Questionário	66
3.3.3 O Pensar Alto em Grupo – um método de pesquisa	67
3.4 O contexto da pesquisa.....	69
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
4.1 Análise da primeira entrevista	70
4.2 A Educomunicação em Anne with an E: justificativa das cenas	74
4.2.1 Cena 1.....	76
4.2.2 Cena 2.....	79
4.2.3 Cena 3.....	84
4.2.4 Cena 4.....	86
4.3 Análise da primeira parte da vivência.....	88
4.3.1 Análise da segunda parte da primeira vivência	95
4.4 Análise da primeira parte da segunda vivência	101
4.4.1 Análise da segunda parte da segunda vivência	103
4.5 Reflexões sobre o questionário retrospectivo.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Captura de tela de <i>Anne with an E</i> – T1:E1 – 11:08	36
Figura 2: Captura de tela de <i>Anne with an E</i> – T1:E6 – 28:16	37
Figura 3: Captura de tela de <i>Anne with an E</i> – T1:E2 – 19:26	77
Figura 4: Captura de tela de <i>Anne with an E</i> – T1:E3 – 5:22	80
Figura 5: Captura de tela de <i>Anne with an E</i> – T1:E3 – 32:37	84
Figura 6: Captura de tela de <i>Anne with an E</i> – T1:E4 – 38:46	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modos de significação	33
Quadro 2: Transcrição da primeira cena	78
Quadro 3: Transcrição da segunda cena	80
Quadro 4: Transcrição da terceira cena	84
Quadro 5: Transcrição da quarta cena	87

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	117
Apêndice II – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)	119
Apêndice III – Parecer Consustanciado do CEP	121

INTRODUÇÃO

A origem desta pesquisa foi devido ao meu apreço pela leitura que teve início na adolescência e ao meu interesse na implementação de recursos tecnológicos digitais em sala de aula.

Durante a minha graduação em Letras: Português/Inglês, iniciei minha vida profissional em uma escola de idiomas onde o uso da tecnologia digital era muito presente, desde a preparação diária dos alunos em casa (a tarefa de casa) quanto, por vezes, em algumas aulas. Por conta dessa vivência, na qual presenciei o contato dos alunos de idades variadas com a tecnologia, comecei a questionar a sua implementação em escolas regulares, visto que estava estudando justamente para que pudesse, futuramente, ter a experiência e a oportunidade de trabalhar nessas escolas. Sendo assim, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação voltado ao uso das tecnologias digitais e continuei indagando sobre essas questões, o que me levou a aprofundar meus estudos nessa área de interesse no mestrado.

Assim, inicio a introdução abordando a implementação de recursos tecnológicos em sala de aula e sua relação com o presente trabalho.

No que concerne às tecnologias digitais, é perceptível que elas estão cada vez mais presentes na vida do sujeito contemporâneo e cada vez mais as pessoas se deparam com a dependência que têm em diferentes aparatos tecnológicos e/ou mídias digitais diariamente. Elas frequentemente dependem da internet para realizar as mais diversas ações, sejam elas mais simples como enviar um e-mail até as mais complexas como o uso de softwares. Contudo, é necessário esclarecer que a imersão do sujeito no ambiente tecnológico não deve ser considerada necessariamente como um ponto negativo.

Com o advento das novas tecnologias digitais, a população, seja ela mais jovem ou mais idosa, passou a consumir novos produtos, novas informações e passou a realizar diferentes atividades *online*, sendo, uma delas, a atividade de assistir a e “maratonar” séries – ação também conhecida como *binge watching*. Essas ações foram possibilitadas pela evolução do *streaming* de vídeo que passou do formato MP3, para MOV, DVD até chegar nas plataformas tecnológicas que oferecem conteúdo em até 4K (Ultra HD). Hoje há diversas plataformas que possibilitam o acesso a esse conteúdo, sendo uma das maiores no país a *Netflix*, cuja ideia surgiu em 1997 e até o

momento se encontra nas casas de diversos brasileiros e da população ao redor do mundo. Essa plataforma é, de acordo com um estudo realizado no ano de 2022 pela Kantar Ibope Media¹, a segunda maior do país, ficando atrás apenas do YouTube. Além disso, a pesquisa mostrou que o vídeo por assinatura alcança, em um mês, cerca de 42% das pessoas em domicílio, sendo parte desses consumidores jovens adolescentes de 12 a 17 anos de idade.

Esses jovens adolescentes da era dos vídeos podem ser chamados de screenagers (RUSHKOFF, 1999; 2006) - adolescentes que possuem a linguagem da mídia como o seu segundo idioma, visto que grande parte deles cresce em constante contato com a tecnologia e se torna capaz de dominar as telas e construir significado. Para esses jovens, os produtos disponibilizados pelas empresas de entretenimento são mediadores da realidade, pois muitos deles se guiam e/ou são influenciados por esses produtos, e as séries televisivas não ficam de fora desse conjunto.

Os estudos para compreender o quanto e de que maneira os adolescentes são influenciados por filmes, por exemplo, acontecem há anos – desde um compilado elaborado pela UNESCO chamado *The influence of the cinema on children and adolescents: an annotated international bibliography* (1961) até pesquisas atuais.

E é importante ressaltar que esses adolescentes contemporâneos estão cada vez mais se enxergando e se reconhecendo nas obras cinematográficas. De acordo com uma pesquisa realizada em 2020 pela NetQuest² e publicada no site do Estadão³, no grupo de jovens entrevistados, 69% desses telespectadores consideram um fator importante encontrar personagens que passaram pelas mesmas situações que eles e 57% já fez a pergunta “o que o meu personagem favorito faria nessa situação?”.

Com base nessas informações, é claro que o impacto que as narrativas seriadas possuem nas vidas dos jovens é inegável. A cultura dos fãs é formada a partir do momento que um telespectador, por exemplo, se identifica com algum personagem ou um cenário retratado pela série e, em seguida, torna-se capaz de interagir com outros fãs que possuem gostos semelhantes. Jenkins (2009, p. 38) afirmou que viu esses fãs “saírem das margens invisíveis da cultura popular e irem para o centro das

¹ Empresa brasileira de pesquisas de mercado, opinião e política. Pesquisa disponível em: <<https://www.kantaribopemedia.com/wp-content/uploads/2022/05/Inside-Video-2022-Kantar-IBOPE-Media.pdf>> . Acesso em 15 nov 2022.

² Uma empresa criada em 2001 dedicada ao desenvolvimento de tecnologia *online* para soluções de pesquisa.

³ Disponível em: <<https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,pesquisa-indica-que-jovens-brasileiros-buscam-representatividade-em-series,70003171603>>. Acesso em 15 nov 2022.

reflexões atuais sobre produção e consumo de mídia". Dessa forma, a nova realidade que as tecnologias digitais fornecem por meio do mercado midiático e pelas plataformas de mídia confirma o crescimento dessa cultura de fãs.

Trago a explicação desses conceitos, pois esta dissertação tem como um dos seus objetivos a análise da interação dos alunos com a série televisiva *Anne with an E*⁴. Essa série televisiva, baseada em livros da autora Lucy Maud Montgomery, acompanha a vida da personagem Anne Shirley, uma jovem órfã, falante e apaixonada pela leitura. A escolha se deu pelo fato de essa série abordar a importância da leitura na vida da jovem protagonista, além de ter atingido proporções imensas mundialmente e ter cativado pessoas das mais variadas culturas e faixas etárias, sendo várias delas os screenagers pertencentes às comunidades de fãs mencionadas anteriormente.

Por ser uma série televisiva disponível nos streamings e por ter uma classificação etária de 12 anos de idade, ela é ideal para ser utilizada na pesquisa, visto que é possível realizar análises de cenas específicas para, após, exibi-las aos estudantes – alguns que até já terão assistido à série, por conta da proporção dela – e discuti-las.

A aplicação da série ocorre, portanto, em dois momentos: o primeiro momento é o de uma justificativa feita por mim sobre a escolha delas por meio de uma reflexão acerca da relevância da leitura na vida dos jovens retratados na série. Exploro as formas de como aplicar a mensagem veiculada pelos episódios em nossas vidas juntamente das vertentes da Educomunicação (SOARES, 2011, 2015; MARTÍN-BARBERO, 2014), a fim de unir os meios de comunicação que temos em nosso mundo digital e a escola, garantindo novos caminhos de ensino-aprendizagem. Por se tratar de uma série, conto com o que é proposto por Rose (2017) no que diz respeito às imagens em movimento, pois a transcrição das cenas é necessária para que o leitor tenha um bom entendimento do que elas tratam. O segundo momento de aplicação das cenas é quando elas são apresentadas em sala de aula com os alunos a partir da prática do Pensar Alto em Grupo, visando compreender se os elementos inicialmente avistados foram relevantes para os alunos durante as discussões que eles tiveram, além de investigar a compreensão que eles têm da leitura digital e impressa, ou seja, é o momento de análise dos dados.

⁴ Disponível na Netflix.

Como dito no início da introdução, ainda há um outro motivo responsável por impulsionar esta pesquisa: a leitura e sua importância, para mim e para os outros.

Reflito que, frequentemente, o ato de ler é associado às obrigações, ao tédio e é visto como uma atividade que requer esforço por parte dos jovens, enquanto atividades como a de assistir a séries, jogar no computador e utilizar o celular são vistas como o maior entretenimento possível. Essa afirmação é feita com base nas minhas experiências pessoais, quando ainda trabalhava em uma escola de idiomas com alunos entre 11 e 13 anos⁵, assim como quanto à minha experiência já em escolas regulares, onde tenho contato com alunos de faixa etária similar – dos 11 aos 15 anos. É impressionante e, honestamente, triste a quantidade de alunos que afirmam que não gostam de ler, que não se identificam como jovens leitores-literários e que afirmam que os livros são “entediantes” e que são “forçados” a ler nas escolas a fim de serem futuramente avaliados.

Na minha experiência, quando eu era adolescente e estudante, além da escola, eu também frequentava um curso particular de inglês. Nesse curso, a partir do segundo ano, íamos livros totalmente em inglês e tínhamos uma aula por semana totalmente dedicada ao “livrinho”, para trabalhar a história, o vocabulário e a compreensão – nós interpretávamos cenas de teatro, simulávamos júris, assistíamos a cenas de filmes e séries quando disponível. É curioso refletir sobre esse ponto da minha vida, porque eu sempre gostei desses livros, mas não estendia essa “ cortesia” aos livros que a escola solicitava. Anos depois, percebi que ambas as literaturas eram trabalhadas de maneiras totalmente diferentes nas duas escolas e isso afetou a minha ligação com os livros, pois, por mais que uma parte de mim adorasse lê-los para as aulas de inglês, a outra parte se recusava a procurar por livros por conta própria, visto que a visão que a escola regular deixou de leitura era a de uma obrigação.

Assim, infelizmente, sou forçada a concordar com meus jovens alunos em parte, afinal, até hoje os materiais didáticos oferecidos nas instituições de ensino regular trabalham com a literatura e, principalmente, com a leitura de livros como um mero objeto para avaliação dos estudantes e como um preparo para exames, como vestibulares e afins. Deixo registrado, porém, que isso não é uma generalização para todas as instituições de ensino, visto que há também muitos professores e

⁵ Trabalhei, majoritariamente, com um público adulto nesse período que também não mostrou muito interesse em leitura, mas para esse momento da pesquisa, dou ênfase aos alunos mais jovens.

pesquisadores se esforçando para abordar a leitura de formas diferentes e buscando maneiras de tornar esse ato mais prazeroso aos jovens.

Dessa forma, quem são os responsáveis por impulsionar esse lado da minha dissertação? Aquela Juliana adolescente de 14 anos que era viciada em séries televisivas de vampiros e filmes de bruxos e que, por uma curiosidade insaciável de saber mais sobre as histórias e sobre os personagens, começou a ir atrás dos livros e que jamais imaginou que isso se tornaria um hábito de uma vida. Além dela, há também os vários alunos que ensino hoje e, esperançosamente, ainda ensinarei, jovens em que enxergo a possibilidade de explorar as competências leitoras e torná-los leitores-literários e apreciadores de tantos mundos que estão contidos em páginas de papel.

Portanto, além de trabalhar com a influência das mídias por meio de séries televisivas e com os possíveis impactos que elas podem ter em sala de aula, esta pesquisa aborda uma possível relação a ser estabelecida com a leitura, visto que há um interesse maior do que formar alunos capazes de ler um livro e responder a um questionário em seguida: há um interesse em formar leitores críticos que podem, principalmente, construir uma conexão com as obras e com a vida deles.

A série televisiva *Anne with an E* é de suma importância para o trabalho, pois pode propiciar a ligação desses dois elementos. Como mencionado anteriormente, o primeiro momento em que a série aparece é com foco na Educomunicação e os elementos presentes nas cenas e, agora, trago mais detalhes da segunda aparição dela: a análise da leitura da série e dos poemas contidos nela.

A fim de formar esses leitores, portanto, é preciso compreender que muitas das escolas trabalham com a leitura, majoritariamente, por um viés monológico, como se houvesse apenas um único ponto de vista e uma única forma de leitura. Nessas práticas, espera-se que o aluno responda o que está no texto, ou seja, em vários momentos, é quase como um exercício no qual ele não precisa pensar. Nesse viés, é um ensino voltado à decodificação, uma atividade mecânica. Em contrapartida, o que se pretende abordar aqui é um contraponto a essa visão: a leitura dialógica proporcionada pela prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016).

O Pensar Alto em Grupo (doravante PAG), que é investigado nesta pesquisa, possui duas finalidades: trabalhar como uma prática pedagógica de leitura e como um método de pesquisa. Ancorado na perspectiva interpretativista, o PAG tem como objetivo dar voz aos alunos, fazer com que eles tenham tempo para realizar uma

leitura introspectiva para, após, compartilhá-la com os colegas a fim de tecerem juntos os sentidos do texto, partilhando pensamentos e ideias que se complementam e constroem, portanto, mais de uma leitura.

A leitura, neste trabalho, é proveniente de duas fontes: das imagens que as cenas da série fornecem aos telespectadores e dos poemas que são assistidos e, após, lidos com mais tempo para interpretação.

Gostaria de apontar que, até o momento, as pesquisas feitas com o PAG recorreram à leitura de textos impressos e foram incrivelmente bem-sucedidas e com ótimos resultados. Com isso em mente, afirmo que minha pesquisa possui um diferencial ao trabalhar não apenas um texto impresso, mas também a leitura de uma série televisiva, suas cenas e os poemas recitados nela. Dessa forma, a dissertação é inovadora e mostra que o PAG é multifacetado, podendo ser aplicado de diversas maneiras em sala de aula e impactando positivamente os alunos e seus hábitos de leitura.

Trago, por fim, a atenção a um fato que já foi citado durante esta introdução: trabalhei em escolas de idiomas e hoje, em escolas regulares, continuo trabalhando como professora de Língua Inglesa. Dessa maneira, esta dissertação também refletirá acerca das barreiras, dificuldades e possibilidades que o letramento em uma língua estrangeira propicia em sala de aula. A série televisiva foi escolhida, além dos pontos já mencionados, pelo fato de ser originalmente em inglês e, assim, possibilitará aos alunos o contato com o idioma por meio dessa abordagem distinta.

A pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede privada em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

Como ponto inicial para esta pesquisa, proponho os seguintes questionamentos:

1. De que maneira a mediação da tecnologia digital no espaço escolar pode (ou não) favorecer a leitura profunda?
2. Em que medida o Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica de letramento pode instigar mudanças na visão dos alunos acerca da leitura e de si mesmos como leitores?

A Linguística Aplicada é uma área essencialmente multi e interdisciplinar cujos estudos têm início na identificação de questões de uso da linguagem e, nessa dissertação, focaliza um problema relevante, que é a leitura nas práticas escolares.

Assim, é preciso que haja um processo de construção de sentidos na leitura, pois apenas dessa maneira o sujeito aluno se identificará com o texto e poderá encontrar no ato de ler uma sensação agradável, assim, não irá encarar a leitura literária como uma obrigação escolar. Para que essa construção ocorra, a série *Anne with an E* foi selecionada por conter uma personagem encantadora que expressa seu apreço pela leitura no decorrer dos episódios.

Dessa forma, para que essas perguntas sejam respondidas, os alunos são expostos a cenas da série (com áudio e legenda em inglês por se tratar de aulas de LE) e a poemas recitados nos episódios (também em inglês, contudo um deles contará com a tradução em português, conforme será explicado futuramente). Concomitantemente, é utilizada a prática do Pensar Alto em Grupo para compreender, de forma dialógica e colaborativa, se é possível instigar mudanças na visão deles e se eles conseguem, ou não, ler profundamente nas mídias digitais.

Com base nessas afirmações, os objetivos gerais são:

1. Conectar a mensagem veiculada pela série e as vozes dos jovens a fim de investigar se as relações entre a série e leitura que eles fazem são eficazes para a realização de uma leitura profunda;
2. Investigar se a leitura dialógica realizada entre/com os alunos por meio de poemas e cenas da série contribui para estimular a formação de leitores literários na adolescência.

Com base nas concepções apresentadas, opto por realizar uma pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994), pois procuro ouvir as vozes dos participantes, compreender suas interpretações e descobrir o que acham da leitura por meio do Pensar Alto em Grupo, além de buscar entender também se os multiletramentos e alguns aspectos educomunicativos podem ser produtivos para incentivar o hábito da leitura, visto que as análises são um meio para atingir os objetivos acima.

Dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, opto por realizar um estudo de caso instrumental (STAKE, 1995, 1998), que é um estudo no qual o foco recai nos possíveis insights e compreensões que o caso pode fornecer a uma teoria. Não descarto, futuramente, a realização de uma pesquisa-ação, pois desejo compreender minhas próprias ações em sala de aula e transformá-las positivamente, mas, neste momento, decidi que o foco está principalmente nos alunos. Ou seja, busco examinar

esse caso específico para refinar e compreender mais amplamente as práticas do Pensar Alto em Grupo em consonância com estímulos audiovisuais.

A estrutura desta dissertação é a seguinte:

- Capítulo 1: *Os Multiletramentos nas escolas: uma transformação na prática de leitura.* Neste capítulo, abordo o letramento como prática social e como, por meio da pedagogia dos multiletramentos, a criticidade dos alunos pode ser construída nas escolas, dentro e fora das aulas de língua inglesa. Em concordância com a pedagogia dos multiletramentos, o capítulo também explora a multimodalidade que o uso da série traz na pesquisa. Ademais, o capítulo também abrange a leitura no meio digital, afinal, a pesquisa faz uso de cenas de uma série televisiva, na qual se espera investigar se os alunos são capazes (ou não) de realizar uma leitura profunda. Por fim, o capítulo também abarca a prática dialógica de letramento, o Pensar Alto em Grupo que é a base da pesquisa, e em seguida trabalha os modelos cognitivistas de leitura (ascendente, descendente e interativo), visto que tais modelos de leitura poderão ser pertinentes para a análise dos dados gerados pelo PAG.

- Capítulo 2: *Entendendo a Educomunicação e uma forma de aplicá-la.* Por se tratar de um conceito mais recente, a dissertação faz um breve panorama de como esse campo teórico surgiu e quais são as suas áreas de intervenção, além de discutir a sua relação com a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC.

- Capítulo 3: *Metodologia.* Nesse momento, explico em mais detalhes qual é o paradigma interpretativista que constitui uma pesquisa qualitativa; o que é um estudo de caso instrumental e o porquê de ele se aplicar ao trabalho; as ferramentas de coleta de dado que foram uma entrevista semiestruturada, um questionário e o Pensar Alto em Grupo que deixa de ser uma prática de letramento e passa, nessa etapa, a ser utilizado como um método de pesquisa. Por fim, abordo o contexto da pesquisa.

- Capítulo 4: *Análise e discussão dos dados.* Na última parte da dissertação, recapitulo as perguntas de pesquisa. A análise começa, primeiramente, com a entrevista semiestruturada feita com os participantes. Depois, mostro quais foram as cenas escolhidas para serem aplicadas com os estudantes participantes da pesquisa, juntamente das poesias que são declamadas no decorrer do episódio, justificando a escolha delas. Assim, essa justificativa conta com a transcrição dessas cenas e a investigação da presença dos elementos educacionais que podem ser utilizados em sala de aula. Em seguida, é apresentada a análise da primeira vivência, que faz uso de uma cena da série e a poesia declamada nela, chamada “*Sonnets from the*

Portuguese 14', de Elizabeth Barrett Browning e a tradução de Manuel Bandeira. Além disso, a primeira vivência também conta com outra cena da série, mas sem uma poesia em conjunto. Após, há a análise da segunda vivência, que também faz uso de duas cenas da série e uma poesia declamada nela, chamada “*The Fisherman*” de Barry Cornwall. Neste momento final, lanço mão da justificativa feita inicialmente para comprovar se aqueles elementos educomunicativos encontrados se refletem, ou não, na prática.

Finalmente, apresento as respostas às perguntas de pesquisa e as considerações finais.

CAPÍTULO 1

OS MULTILETRAMENTOS NAS ESCOLAS: UMA TRANSFORMAÇÃO NA PRÁTICA DE LEITURA

Neste capítulo, são apresentadas teorias que discutem e fundamentam o ensino da leitura e do letramento nas escolas, além do entendimento do que são os multiletramentos que estão cada vez mais presentes devido à crescente demanda proveniente da tecnologia digital e sua inserção em sala de aula. Ademais, também será explorado o papel do professor e sua contribuição, como mediador, para a formação de leitores críticos (e literários) na adolescência, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Primeiramente, é explicitada a concepção atribuída à prática de letramento para que não ocorra a naturalização do termo (STREET, 2000) e como o letramento como prática social pode contribuir para um contexto de aprendizagem (KLEIMAN, 2006) em concomitância à construção da criticidade do leitor. Há, também, o entendimento do que são os multiletramentos, a multimodalidade e como eles se inserem no contexto de ensino-aprendizagem.

Reflete-se, também, acerca do letramento literário e a forma como ele é abordado nas escolas, tendo em vista o recorrente silenciamento dos alunos no que concerne não apenas às suas escolhas de leitura, mas também em relação à leitura feita por eles que, por muitas das vezes, é menosprezada em detrimento daquela realizada pelo professor e/ou livro didático.

Em seguida, a leitura no meio digital (WOLF, 2019) é abordada. É explorada a forma como a leitura nas telas ocorre e quais são (se houver) as consequências e os benefícios dessa forma de leitura nos jovens e como ela deve ser abordada pelos professores. Em seu livro, a neurocientista caminha para a sugestão de um duplo letramento que visa ao codesenvolvimento tanto da leitura no papel impresso quanto da leitura no mundo digital, tornando os leitores iniciantes em “comutadores de códigos experientes e flexíveis” (WOLF, 2019, p. 201). O conceito é relevante, mas acredito que a pedagogia dos multiletramentos é capaz de abranger essas diferentes formas de leitura. Assim, para a pesquisa, o foco dado ao livro é a descrição da leitura profunda que pode ocorrer no impresso, processo esse que tenta ser replicado no

digital, nas minhas vivências, quando a discussão das cenas selecionadas da série televisiva ocorre por meio do Pensar Alto em Grupo.

Após, como conceito fundamental dessa dissertação, o PAG (ZANOTTO, 2016) como prática de letramento dialógica é explicado. Nesse momento, comprehende-se como ele surgiu, como ele se alinha aos pensamentos de Bakhtin (2006) e Freire (1968) e como ele é aplicado na prática.

Por fim, há a contextualização dos modelos cognitivistas de leitura (KATO, 1985) que dizem respeito ao processamento de informação. A compreensão desses conceitos é fundamental para descrever e entender os tipos de leitores que existem e que, consequentemente, fazem parte da pesquisa aqui realizada.

1.1 Letramento como prática social e a criticidade na leitura

Nas décadas de 1980 e 1990, contrastavam-se os conceitos de “alfabetização”, “alfabetismo” e, por último, o de “letramento”. No que concerne à alfabetização e alfabetismo, “alfabetismo(s) é um conceito de base psicocognitiva; alfabetização designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica” (ROJO, MOURA, 2019, p. 16). Isto é, a alfabetização é o ato de aprender o alfabeto, a gramática e suas variações e o alfabetismo é o atributo de quem saber ler e escrever.

Reforço, nesse momento, a relevância do método de Freire que começou a ser elaborado na década de 60 para ressignificar a alfabetização ao trabalhar, por meio do diálogo, com a investigação, a tematização e a problematização, sempre em busca de sujeitos críticos e políticos. A etapa da investigação visa compreender a vida dos sujeitos e o contexto em que eles estão inseridos; já a tematização, por meio da leitura, escrita e desenhos, por exemplo, seleciona as palavras com dificuldades fonéticas e as trabalham dentro do contexto social. Por fim, a problematização busca uma visão de mundo mais crítica por meio da problematização do que os sujeitos comprehendem de si, do outro e da realidade.

Em relação ao conceito de letramento, inicialmente, como Street (1995) observa, ele era e, apesar das ressignificações do letramento, em alguns contextos ainda é abordado por uma perspectiva autônoma, ou seja, é focado nas habilidades. Entende-se o letramento como uma questão de ensinar o uso correto da língua, ensinar os alunos a decodificar sinais escritos, prevenir erros ortográficos e, nessa perspectiva, é considerado um bom aluno aquele que lê um texto e sabe identificar

regras e convenções gramaticais nas provas. Há também a percepção de que o letramento autônomo é capaz de intensificar as habilidades cognitivas das pessoas “iletradas” e torná-las cidadãos, independentemente do contexto social e econômico em que elas estejam inseridas. Ademais, o modelo reforça a divisão entre escrita e oralidade e descarta os conhecimentos que os sujeitos possuem em relação à vida cotidiana.

Com base em minha experiência em sala de aula, acredito que principalmente nas aulas de língua inglesa o letramento autônomo ainda é fortemente recorrido em sala de aula, visto que há um grande foco nas habilidades e principalmente nas habilidades de leitura e escrita. Em muitas situações, espera-se que o aluno seja capaz de decodificar o que há em um texto, encontrar e evitar erros de escrita gramatical, etc., deixando de lado a relevância de estimular a conversa e a discussão de temas relevantes à língua e com a língua.

Contudo, com o aprofundamento de estudos e com a percepção de que não existe um só letramento, visto que ele varia conforme tempo e espaço, essa perspectiva mostrou-se inadequada de ser seguida de forma única e exclusiva e, consequentemente, surge a perspectiva ideológica, denominada por Street de Letramento Ideológico, que abrange não apenas aspectos culturais, mas também as estruturas de poder. Ou seja, nesse entendimento, “o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo” (STREET, 2014, p. 172).

Como consequência da adesão a esse modelo ideológico, a perspectiva do letramento como prática social se mostra pertinente, visto que há a necessidade de ensinar às crianças e aos jovens para além dos aspectos teóricos e gramaticais da língua ao fazê-los tomar consciência da natureza social e ideológica dos letramentos, ou seja, fazê-los compreender a multiplicidade dos letramentos e que eles estão expostos, além das normas gramaticais. Esse modelo, portanto, leva em consideração os aspectos de cultura, identidade, poder e linguagem, além de reconhecer a existência de letramentos não escolarizados.

Street (2014) e tantos outros pesquisadores constatam inúmeros casos de pessoas letradas que se definiam como analfabetos e eram consideradas iletradas por instituições, por exemplo, mesmo não o sendo, isto é, mesmo sendo capazes de participar de eventos em que era necessário o conhecimento da escrita e leitura. Desse modo, essas pessoas eram, e até os dias atuais, são prejudicadas por essa

concepção errônea e estigmatizada do analfabetismo, visto que ela debilita “muitos adultos em situações em que o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social” (STREET, 2014, p. 40) e ocorre a invalidação desse leitor vinda dele mesmo.

Refletindo, portanto, sobre letramentos como a linguagem escrita que as pessoas utilizam diariamente, sendo alfabetizadas ou não, e variando de contextos culturais e sociais, Street (1993, 1995) propõe a noção de práticas de letramento ao se referir a eventos letrados nos quais as pessoas se orientam por uma concepção de letramento e recorrem aos processos de leitura e escrita que possuem.

Assim, é evidente que as práticas de letramento dizem respeito aos âmbitos sociais e dialógicos e não se resumem apenas às práticas escolarizadas e, além disso, é preciso se atentar para “evitar prejuízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014, p. 127).

Em concordância, Kleiman (2006), ao refletir sobre o ensino e aprendizagem da literatura/leitura no ensino médio, discorre sobre as situações sociais e como elas coordenam e determinam, na maior parte do tempo, como as pessoas agem. No entanto, ela parte do pressuposto de que essas ações realizadas no mundo social, por mais rígidas que elas pareçam, podem ser modificadas e que as pessoas, através da interação, criam contextos de ação, sendo eles o contexto do fracasso e o contexto de aprendizagem.

O contexto do fracasso consiste em alunos que são vistos como rebeldes e carentes e que, consequentemente, são incapazes de compreender as possibilidades propiciadas pela palavra escrita e pela leitura. Ou seja, são considerados leitores cegos que apresentam dificuldades e a eles não é atribuída uma expectativa de leitura justamente por não serem considerados “leitores”. Em contrapartida, o contexto de aprendizagem surge por meio da interação do leitor com o texto ao passo em que suas perguntas são feitas e respondidas, culminando, portanto, em um aprendiz bem-sucedido (KLEIMAN, 2006, p. 25).

Assume-se, nesse contexto de aprendizagem, a visão de leitura sociointeracionista na qual o ato de ler é visto como um processo em que o aluno (leitor) interage com o texto por meio de um trabalho ativo ao questionar e produzir sentido(s) e ao possuir objetivos de leitura que possibilitam não apenas a extração de informação do texto, mas também a construção se sentidos dele. Dessa forma, a

leitura como prática social possibilita o diálogo entre leitor-texto-autor ao extrapolar a simples decodificação do texto e admitir múltiplas leituras. Cabe, no contexto escolar, aos professores modificar os contextos de ação, geralmente do fracasso, e possibilitar a dimensão dialógica da leitura para, assim, romper com o pressuposto de que os alunos são “cegos” e incapazes de ler e formar a criticidade deles como leitores.

A pedagogia dos letramento críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) contempla os alunos como agentes, cidadãos e participantes que, tendo os letamentos como ferramenta, são capazes de construir significados em suas vidas e desenvolver um pensar crítico ao serem capazes de enxergar o mundo a partir de múltiplos pontos de vista para conseguirem, por meio de valores democráticos, a transformação pessoal e social.

Assim, os letamentos críticos possibilitam a formação de leitores questionadores e, consequentemente, argumentadores ao tornar possível que eles construam, por meio de pesquisas e escuta/adesões a diferentes pontos de vista, suas próprias proposições. Dessa maneira, pensando na formação de alunos cidadãos, um dos pontos principais é a prevenção de pessoas alienadas, influenciadas e minadas de textos sem fundamentos e/ou evidências e, na atual sociedade, repletos de informações falsas.

1.1.1 A presença da criticidade no mundo pós-moderno

No que concerne às tecnologias digitais, é perceptível o avanço e, consequentemente, a mudança que elas têm sofrido nos últimos anos. Dessa forma, as mídias não poderiam ficar de fora, tendo sofrido, também, mudanças em relação aos seus discursos, formatos e consumo. Assim, essas ferramentas possibilitam com que os jovens se tornem além de consumidores, também produtores.

A sociedade é considerada como um sistema composto por diferentes grupos sociais. Pensando nos avanços das tecnologias digitais, a educação não poderia passar despercebida e continuar a mesma, dessa forma, surge uma nova percepção em relação a ela, sendo a educação pós-moderna que é:

Uma orientação social e de aprendizagem baseada na ideia de que não existe um único modo de ser humano e de que não há uma verdade universal. Existe sim uma ampla gama de perspectivas baseadas em diferentes experiências de vida, histórias, culturas e interesses (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 149).

Com essa definição, é possível refletir sobre os quatro pilares da educação (DELORS, 1998) que são: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a conviver; e (iv) aprender a ser. O primeiro diz respeito ao ato de aprender e construir conhecimentos visando ao incentivo da busca por informações, ou seja, à construção de um senso crítico e de autonomia no próprio aprendizado. O segundo pilar faz uso do conhecimento adquirido previamente e a ação de colocá-lo em prática. O terceiro, essencial para uma vida em sociedade, visa à cooperação, à resolução de conflitos e ao desenvolvimento da empatia, tolerância e respeito pelos outros e por opiniões distintas. Por fim, o quarto pilar incentiva a criatividade, a unicidade, ou seja, ele admite e respeita a diversidade de personalidades.

Esses quatro pilares da educação possuem um ponto em comum que é o desenvolvimento de alunos/cidadãos capazes de conviver em uma sociedade heterogênea na medida em que os ensina a saber pesquisar por conta própria, serem críticos em relação ao que consomem e respeitarem a diversidade. Dessa forma, a ênfase na construção de um pensamento crítico em sala de aula é relevante ao promover engajamento em questões do mundo real e promover a cidadania ativa, na qual os cidadãos são comprometidos e envolvidos com a sociedade em que vivem. Com essa abordagem, esses estudantes são estimulados a se integrar, se comprometer e se envolver com assuntos que concernem a toda a comunidade e não apenas àqueles que os afetam individualmente e diretamente, prevenindo, portanto, a formação de alunos/cidadãos passivos à realidade e egoístas.

Nessa perspectiva educacional, a pedagogia dos letramentos críticos necessita abranger as múltiplas personalidades e identidades que se tornam cada vez mais presentes e deixar de serem excluídas e apagadas da sociedade como no passado. Assim, a necessidade do currículo escolar é a de se tornar relevante para os alunos e fazer com que eles possam conectar suas vidas e suas experiências sociais com o que veem em sala de aula, afinal:

A pedagogia crítica sugere que os alunos se envolvam com o processo de conhecimento “aplicar criticamente”, elaborando e incluindo textos inovadores relacionados às novas mídias, que expressem suas identidades, seus interesses e suas perspectivas. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 156, grifo dos autores).

Tendo em vista as mudanças da sociedade e a necessidade de adaptação das escolas para suprir as demandas dos sujeitos contemporâneos, surge a necessidade

de uma pedagogia que vá além de um ensino de leitura e escrita com fins de comunicação alfabética e mera decodificação. Dessa forma, os multiletramentos se mostram fundamentais para a formação de alunos críticos e conscientes. Porém, antes de abordar a relevância dos multiletramentos, é preciso refletir sobre o letramento crítico nas aulas de Língua Inglesa.

1.1.2 O letramento crítico nas aulas de Língua Inglesa

É necessário ressaltar que apesar do fato da coleta de dados ocorrer em um momento fora do período de aula, o presente trabalho envolverá a disciplina de Língua Inglesa. Dessa forma, cabe aqui refletir sobre as implicações do letramento em relação a uma língua estrangeira.

Muito se fala sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira, sendo principalmente o inglês, para a inserção no mundo globalizado em que vivemos e, mais especificamente, para o mercado de trabalho. Porém, a aprendizagem da Língua Inglesa (LI) vai além de uma futura melhor proposta de trabalho, por mais relevante que isso também seja. É imprescindível abrir os olhos dos alunos para a dimensão cultural que o idioma abarca e as possibilidades de interações e aprendizados integrados a ele.

Quando a leitura é abordada nas aulas de Língua Estrangeira (LE) muitos estudantes, no início, têm o hábito de querer traduzir palavra por palavra – uma atividade muita exaustiva e que, após alguns textos, cansa e frustra os alunos. E para evitar essa atividade, professores e até mesmo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 248) lançam mão de duas estratégias de leitura conhecidas como *skimming* e *scanning* como parte de uma leitura rápida. *Skimming* consiste em uma prática na qual o leitor não se atenta aos detalhes do texto, mas foca em captar o essencial. Dessa forma, ele observa brevemente a disposição do texto e seus elementos – o tópico principal, subtítulos, ilustrações, etc. Já o *scanning* trata do ato de procurar informações específicas no texto, como um determinado conceito, um nome, uma data.

Contudo, ensinar a LI e principalmente a leitura unicamente por essas perspectivas compactuam com a visão funcional de letramento voltado especificamente para a decodificação de textos – e, honestamente, uma decodificação incompleta, visto que o uso de apenas essas duas práticas não é suficiente para que os alunos de fato compreendam o texto. É evidente que para

determinadas provas de proficiência e vestibulares essas estratégias de leitura são vantajosas em certos pontos, mas a possibilidade de expandir o ato de ler em sala de aula é imenso.

Quando há uma aula sobre alimentos, é mencionada a fome? Quando se fala sobre família, são abarcados os diferentes núcleos familiares? Quando um filme ou uma série são passados, há uma contextualização? Há o questionamento de cenas ou da mensagem dele? Ou será que as aulas de LI são meras aulas de aquisição de vocabulário? Apenas o conhecimento sobre a língua é necessário?

Possibilitar aos alunos a agência de questionar e opinar sobre os diferentes assuntos é de suma importância para a construção da criticidade. Afinal:

Cabe ao sujeito e, portanto, também ao aprendiz, refletir criticamente sobre o mundo, a vida e também sobre sua aprendizagem, assumindo responsabilidade social pela forma com que seus conhecimentos, saberes, ideias e ações afetam, direta ou indiretamente, às pessoas no mundo e a vida no planeta (ROCHA, 2015, p. 79).

Assim, uma nova perspectiva educacional se faz necessária também nas aulas de língua inglesa para que haja o exercício da criticidade e do desenvolvimento de diálogos multiculturais. Trabalhar nessa perspectiva pode ser desafiador, mas é crucial para que as crianças e jovens possam entender seus papéis ativos na sociedade. Com o Pensar Alto em Grupo em conjunto da escolha da série que, como mencionado anteriormente abrange determinadas pautas sociais em seus episódios, espera-se que tais reflexões sejam instigadas.

Com essa reflexão e, principalmente, com a junção da busca por leitores críticos e uma série televisiva, percebe-se que não se trata de apenas um letramento, o crítico, mas sim de multiletramentos na escola.

1.1.3 O que são os multiletramentos e como eles podem impulsionar a criticidade em sala de aula

O termo multiletramentos, foi inicialmente cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996. O grupo, formado pelos teóricos especialistas em linguística e educação, Cazden, Fairclough, Cope, Gee, Kalantzis, Kress, Luke, Michaels, Nakata e Bianco, discutiram em meados da década de 90, o que estava e iria ocorrer no ensino de língua e letramento nas escolas. Eles compreenderam que como o mundo

e principalmente a comunicação estava passando por grandes mudanças, o ensino e aprendizagem também precisaria se adaptar e, dessa forma, se empenharam em responder às perguntas “por quê?”, “o que?” e “como” da pedagogia do letramento (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 12)

Destarte, por conta dessa preocupação em relação às mudanças que os textos estavam sofrendo por conta das mídias digitais e as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), eles notaram que os textos já não eram essencialmente escritos, ou seja, eles eram permeados por múltiplas formas de linguagem e comunicação como a visual, gestual, auditiva, espacial e comportamental.

Assim, os multiletramentos se referem a dois campos: o da multiplicidade cultural e o das múltiplas linguagens, afinal, essa pedagogia “propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

A multiplicidade cultural diz respeito à diversidade social e como a criação de significado e a forma como as pessoas interagem com o texto varia em diferentes contextos culturais e sociais. Isto posto, foi percebida a necessidade de adequar o ensino às diferenças multiculturais ao evidenciar as múltiplas características da sociedade globalizada e dos sujeitos contemporâneos.

As múltiplas linguagens estão relacionadas com a forma como a construção de sentidos ocorre de forma multimodal, ou seja, por meio de diferentes modos ou semioses. O trabalho dos multiletramentos, portanto, é o de possibilitar que os alunos sejam capazes de construir capacidades que os façam compreender os textos com todas as suas multimodalidades e multissemioses.

A pedagogia dos multiletramentos estabelece quatro fatores essenciais que são: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Além de explicar cada fator, farei uma conexão com os momentos das vivências que realizei com os estudantes.

A prática situada diz respeito às práticas significativas dentro da comunidade e tais práticas devem motivar os alunos ao se mostrarem úteis para eles ao passo que atendam os interesses pessoais e necessidades afetivas e socioculturais que eles possuem. Assim, a prática situada deve, inicialmente, abordar informações e ideias próximas da realidade dos alunos ao fazer com que eles reflitam sobre suas experiências para, depois, inserir novas informações e ideias de fora do cotidiano deles. Em relação à dissertação, a prática situada equivale a entrevista

semiestruturada, quando os alunos compartilharem e refletirem sobre a relação que eles nutrem com a leitura.

A instrução explícita é o momento da conceitualização na qual, por meio de critérios de análise crítica, os alunos se tornam coconstrutores de conhecimento, junto do professor, ao tentarem compreender e cumprir tarefas ao invés de o professor simplesmente ensinar a teoria e esperar que os alunos a repliquem. Assim, espera-se dos estudantes a consciência e a autonomia do que está sendo aprendido. Conectando a instrução explícita com a pesquisa, esse seria o momento das vivências quando os alunos estão atribuindo e construindo, em conjunto, sentido(s) às cenas da série e às poesias recitadas.

O enquadramento crítico tem relação com a construção de sentido(s) que os alunos estabelecem com o que está sendo trabalhado. Assim, eles se tornam capazes de explicar conscientemente o que aprenderam e, em seguida, construir uma criticidade em relação aos diversos âmbitos históricos, sociais, ideológicos e políticos. Esse aspecto, nas vivências, ocorre quando os alunos passam a perceber as implicações sociais que as cenas apresentam e conseguem enxergar tais implicações no dia a dia deles.

Por fim, a prática transformada é o momento da ressignificação do que foi visto. Portanto, espera-se que os alunos sejam capazes de resgatar e “re-praticar” as ideias inseridas na Prática Situada em concordância com o que foi compreendido e trabalhado na Instrução Explícita e no Enquadramento Crítico. Assim, espera-se que eles consigam aplicar criativamente e criticamente o conhecimento adquirido para, após, serem capazes de replicá-lo. Esperançosamente, a prática transformada é o final da dissertação, após os alunos refletirem e compartilharem suas impressões no questionário sobre o PAG e a leitura, levando os aprendizados adquiridos na vida deles.

Dessa forma, a inserção dos multiletramentos nas escolas deve contemplar as múltiplas culturas – que, por vezes, são construídas com o auxílio da mídia e fazem parte da cibercultura – e as formas como elas se manifestam por meio de múltiplas linguagens. Afinal, como Kress afirma:

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução

nos usos e efeitos do letramento e 165 dos meios associados que representam (KRESS, 2003, p. 1).

Portanto, cabe aos professores aderir a uma diversidade de textos e gêneros que talvez não sejam normalmente abordados em sala de aula, mas que fazem parte do cotidiano dos alunos justamente por fazerem uso de diferentes mídias. Ao se aproximar da realidade dos alunos, há a possibilidade da construção da capacitação pessoal, participação cívico-econômica e equidade social nos alunos ao possibilitar que eles participem de práticas de leitura e escrita, por exemplo, de forma ética, democrática e principalmente crítica.

Assim, os multiletramentos se mostram essenciais para a construção de cidadãos críticos visto que os distancia da concepção de agentes passivos e simples recipientes nos quais o professor deposita o conhecimento e os aproxima da concepção de indivíduos únicos com características e personalidades particulares que devem ser consideradas em sala de aula, além de enxergá-los como agentes responsáveis pelo aprendizado e pela construção de sentidos.

Por fim, é necessário traçar a convergência entre o letramento crítico e os multiletramentos. Ambos, claramente, adotam uma visão ampliada do letramento, indo além das capacidades de ler e escrever, enfatizam a relevância de se considerar o contexto social de quem fala, enfatizam o desenvolvimento da consciência crítica nos alunos e incentivam o uso de diferentes mídias e linguagens.

Porém, os conceitos são distinguidos ao passo em que o LC prioriza a análise crítica dos textos e práticas sociais presentes nos diferentes contextos e os multiletramentos se concentram na diversidade de linguagens e mídias. Em suma, ambos os conceitos, apesar de terem suas divergências, são complementares e podem ser utilizados em conjunto em sala de aula a fim de estimular a leitura, a escrita e a criticidade dos alunos. Logo, os alunos se tornam não apenas protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, mas também seres capazes de pesquisar, pensar criticamente e articular esse pensamento crítico em sociedade.

1.1.4 A multimodalidade impulsionada na pesquisa

Na ótica dos multiletramentos e na percepção de que eles são multidimensionais, o conceito de multimodalidade é trazido à tona. A multimodalidade é, essencialmente, o uso de mais de um modo em um texto, entretanto, os autores

Kalantzis, Cope e Pinheiros (2020) entendem que todo texto e interação – resumidamente, toda comunicação, é multimodal.

Exemplificando, para que o ato de escrever ocorra, a princípio é necessário que haja a visualização e conversa sobre o assunto para que, em seguida, a escrita com a caneta ou computador ocorra. O mesmo se passa com a leitura, visto que a pessoa em um ato silencioso (ou não, caso seja uma leitura em voz alta) ressignifica internamente o que está lendo (KALANTZIS; COPE; PINHEIROS, 2020, p. 181).

Com base neste conceito de multimodalidade, eles compreendem que há a presença de sete modos de significação, sendo eles o significado escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o sonoro e o oral (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 183), conforme explicado a seguir no quadro retirado do trabalho deles.

Quadro 1 – Modos de significação

Significado escrito	Leitura (representando o significado para si mesmo conforme interpreta a mensagem escrita de outra(s) pessoa(s) e escrita (comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem).
Significado visual	Construção de imagens estáticas ou em movimento (comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual de mensagem); vendo imagens, cenas (rerrepresentando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de atenção e interesse).
Significado espacial	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços (que outro(s) pode(m) experimentar na comunicação); e experimentação de significados espaciais (rerrepresentando significados espaciais para si mesmo como, por exemplo: proximidade, <i>layout</i> , distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana).
Significado tátil	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar (comunicação tátil) e rerrepresentação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem às sensações corporais, como sentimentos de tocar e ser tocado. Formas de comunicação e representação táteis incluem sensações da pele (temperatura, textura e pressão), apreensão, objetos manipuláveis, artefatos, aromas e ações como cozinhar e comer. Para aqueles sem a capacidade

	corporal de ver, a linguagem escrita pode ser traduzida em sua totalidade em significado tático, por exemplo, na forma de Braille.
Significado gestual	Comunicação através de movimentos do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda, estilo de penteado, dança, sequências de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo cerimônias e rituais.
Significado sonoro	Comunicação que usa música, sons ambientais, ruídos, alertas (significando interação social); e audição (um indivíduo represtando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons).
Significado oral	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada (representando significado para outro(s)); e audição (represtando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida).

Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIROS, 2020, p. 183.

Apesar de todos coexistirem, através do processo de sinestesia (alternância entre modos), um modo é mais predominante que outro a depender do contexto, mas estão sempre interligados.

Refletindo sobre o contexto da pesquisa, os textos utilizados exigem dos leitores habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens e semioses, visto que devem fazer a leitura da cena em inglês e o que ocorre nela, do poema que escutam ali e do mesmo poema em papel, além da interação durante o Pensar Alto em Grupo e entrevistas.

Ou seja, a multimodalidade está presente nessas interações pelo fato de os textos provenientes da série serem constituídos por sons, imagens em movimento com gestos, textos verbais e impressos. A multimodalidade, no entanto, não é presente apenas durante a exibição das cenas, mas também durante as vivências onde os alunos estão construindo e ressignificando juntos a compreensão desses textos e da leitura.

1.2 A leitura no meio digital: é possível ler profundamente nas telas?

[...] o ato de ler é um lugar especial em que os seres humanos são libertados de si mesmos para se transportarem a outros e, assim, aprender o que significa ser outra pessoa com aspirações, dúvidas e emoções que nunca teriam acontecido de outro modo (WOLF, 2019, p. 58).

Quando o assunto é internet, a menção da dicotomia entre os benefícios e os malefícios que ela oferece para as pessoas é quase sempre mencionada e levada em consideração. Portanto, ao pensar na proposição de multiletamentos, ela tampouco pode ficar de fora porque gera um confronto entre a leitura profunda e a leitura superficial. Assim, surge o primeiro questionamento: o que é a leitura profunda?

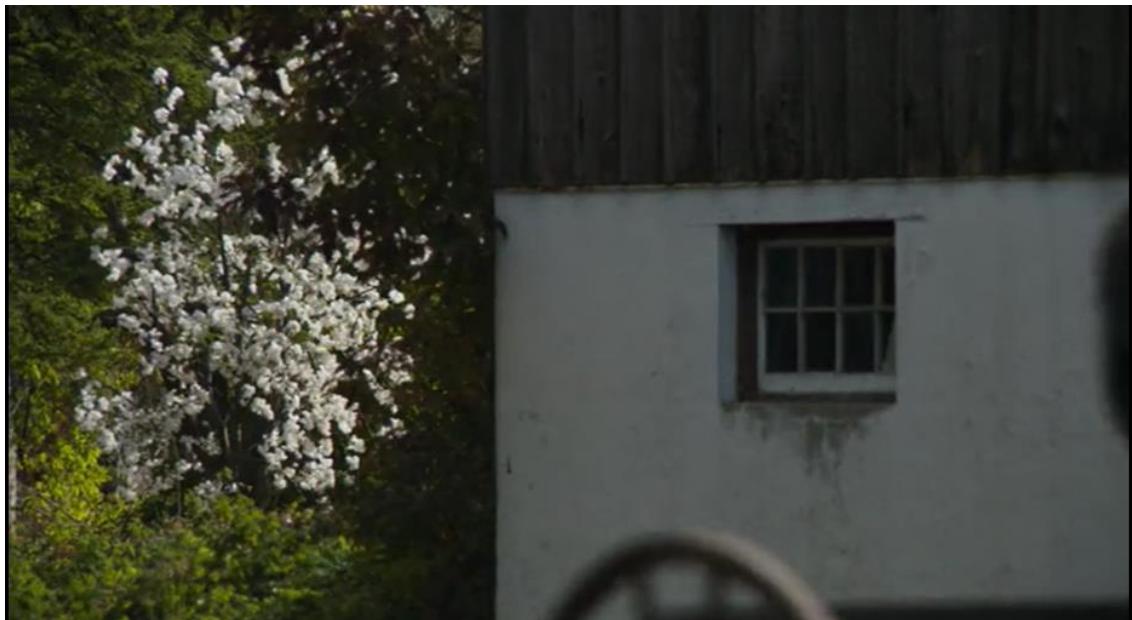
Maryanne Wolf é uma neurocientista americana responsável pelo livro *O cérebro no mundo digital*, onde ela aborda os desafios da leitura que a internet pode apresentar aos jovens.

De acordo com a professora Wolf (2019), a leitura profunda é caracterizada pela: i) capacidade de formar imagens durante a leitura; ii) imersão; iii) empatia; iv) adoção de outras perspectivas; v) pelo conhecimento de fundo, pelo raciocínio analógico, inferência e raciocínio crítico; e vi) o *insight*.

Wolf nomeia a capacidade de formar imagens como um dos processos evocativos da leitura profunda. Ao abrir um livro, o leitor constrói imagens a partir das descrições oferecidas pelas palavras cuidadosamente escolhidas pelo autor e consegue “ver” os cenários e as personagens, por exemplo, apenas pela leitura daquelas palavras. Com a construção das imagens, o leitor consegue se inserir nas múltiplas realidades construídas e nas múltiplas camadas de sentido propiciadas pelo texto e, assim, vivenciar, experimentar e entender situações, sentimentos, pensamentos e histórias, culminando, portanto, na segunda característica da leitura profunda: a imersão.

Aqui, será feita uma breve menção a uma cena de *Anne with An E*, na qual a capacidade de formar imagens e a imersão são perceptíveis na ávida jovem leitora.

Figura 1: Captura de tela de *Anne with an E* – T1:E1 – 11:08.



Todos os direitos reservados à Netflix. Fonte: www.netflix.com

Nesta cena, Anne faz o seguinte questionamento: “O que aquela árvore branca como renda lembra?”. E, após ouvir um “não sei” como resposta, ela continua: “Uma noiva, é claro! Uma noiva, toda de branco, com um véu. Nunca vi uma, mas imagino como seria”. A própria personagem assume nunca ter visto uma noiva, mas sabe exatamente quais são as suas vestimentas e consegue enxergá-la, por meio de muitas leituras, em uma simples árvore com flores brancas.

Essas duas características possuem uma relação direta com o desenvolvimento da empatia. Ao imergir e entrar na realidade dos outros, é possível vivenciar e entender o que os personagens sentem e, assim, experenciar, por meio das histórias que estão sendo lidas, emoções e situações que, talvez, não seriam sentidas e vividas em circunstâncias normais na vida daquele leitor.

Muitos leitores conseguem se identificar com essa ideia. Em tantas leituras realizadas, um leitor já sentiu o coração palpitar mais rapidamente em uma cena de tensão, já enrubesceu em uma cena constrangedora, já chorou em cenas devastadoramente tristes, já deu gargalhadas em cenas engraçadas, já sentiu raiva de certos personagens e carinho por outros e tantas outras sensações que são propiciadas pela leitura profunda.

Faço, mais uma vez, menção à série televisiva discutida no trabalho em um momento em que Anne demonstra essa conexão com as histórias dos livros. Na cena,

a personagem, ao ver a tia de sua melhor amiga segurando um dos clássicos da literatura inglesa, *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë, imediatamente faz uma citação do sexto capítulo do livro e, ao falar do final do livro, diz: “[...] me faz chorar toda vez [...] Eu adoro chorar com um bom livro”.

Figura 2: Captura de tela de *Anne with an E* – T1:E6 – 28:16.



Todos os direitos reservados à Netflix. Fonte: www.netflix.com

E essa montanha-russa de sentimentos construídos pelo ato de ler permite ao ser humano se colocar no lugar do outro. A construção da empatia e, consequentemente, a quarta característica mencionada, que é a adoção de outras perspectivas, são características fundamentais para um cidadão, visto que esses leitores serão capazes de compreender alguém com pensamentos e atitudes totalmente diferente dos seus, poderão se sensibilizar com as dores, os medos e com os preconceitos vivenciados por alguém que nunca viram pessoalmente.

Em seguida, Wolf menciona a relevância do conhecimento de fundo, do raciocínio analógico, da inferência e do raciocínio crítico na leitura profunda. Ao mencionar a perda das fontes de conhecimento internas que construímos individualmente, ela diz que “[a] relação entre o que lemos e o que sabemos será fundamentalmente alterada por uma confiança prematura e excessiva em relação ao conhecimento externo” (WOLF, 2019, p. 69).

Consequentemente, a sociedade se tornará cada vez mais vulnerável a informações externas e, muitas vezes, falsas e não terá informações suficientes para discernir entre fatos e conhecimentos de opiniões e inverdades – algo que já está sendo visto atualmente. Assim, ler (e ler profundamente) ajuda na construção de um repertório de palavras, conhecimentos e recursos que são úteis e imprescindíveis ao distinguir o que é verdade, ou não, em um texto, além de propiciar um constante acréscimo de conhecimento de fundo e viabilizar a sua evolução.

Após, a neurocientista afirma que a leitura profunda demanda o uso de inferência e raciocínio analógico, visto que ele “estabelece a grande ponte entre aquilo que vemos e aquilo que conhecemos (o conhecimento de fundo) e nos leva à formação de novos conceitos e hipóteses” (WOLF, 2019, p. 72). Isso significa que quanto mais uma pessoa souber, mais capaz ela será de estabelecer analogias e utilizá-las para inferir informações e, consequentemente, expandir o que já conhece.

Para completar essas características fundamentais da leitura profunda e auxiliar no combate às informações falsas, o raciocínio crítico deve ser trabalhado e desenvolvido para possibilitar o questionamento e, assim, uma compreensão mais profunda. É claro que para que essas construções aconteçam, a leitura é uma peça-chave.

Por fim, a autora menciona o último estágio do ato de ler: o *insight*. Esse processo acontece após as informações serem colhidas, questionadas, criticamente analisadas e, desse modo, possibilita a reflexão e a formação de novos conhecimentos. Wolf afirma que uma das mais encantadoras funções desse estágio é de “deixar nossos melhores pensamentos para os que virão depois” (WOLF, 2019, p. 80).

Dada a fundamentação do que é a leitura profunda, é preciso contrastá-la com a concepção de leitura superficial que é frequentemente associada ao ato de ler no digital.

A leitura *online* acontece em um ambiente repleto de estímulos diversos que podem levar o leitor a perder o foco e se distrair. Em uma página da web encontram-se anúncios no meio do texto, hiperlinks e *pop-ups* indesejados; durante a leitura há, possivelmente, o som da notificação de um novo e-mail, uma nova menção em uma rede social, uma nova mensagem no *WhatsApp Web*, enfim, há uma miríade de informações que podem despertar a curiosidade do leitor e, consequentemente, distraí-lo daquilo que estava tentando ler.

Por conta desses vários estímulos digitais, acredita-se que a qualidade da leitura é prejudicada ao tornar-se dispersa e, consequentemente, culmina em uma impaciência advinda do leitor. Na rede, é possível encontrar exemplos de comentários em publicações de usuários falando que o texto era muito comprido e por isso não o leu ou, mais frequente ainda, comentários equivocados, pois o leitor “leu por cima” e escolheu uma informação que lhe pareceu importante, contudo, não deu atenção à refutação da mesma mais adiante no texto, por exemplo. Assim, “a divisão da atenção exigida pela multimídia estressa ainda mais nossas capacidades cognitivas, diminuindo nossa aprendizagem e enfraquecendo a nossa compreensão” (CARR, 2011, p.180), ou seja, a tela cansa mais do que o papel.

Entretanto, apesar dos efeitos da leitura na tela, é preciso ter em mente que o mundo está passando por uma era digital e, dessa forma, a leitura no digital veio para ficar e já é uma realidade de muitos com o crescente desenvolvimento de e-books e e-readers. Por isso, não é mais suficiente e nem favorável demonizar esse processo de leitura, mas sim trabalhar para que as crianças e os jovens, que são o futuro, construam o codesenvolvimento da leitura no impresso e no digital, evitando, portanto, a perda da leitura profunda e seus benefícios.

Aqui não será abordado o papel dos pais na construção desse letramento digital – que é de suma importância –, mas sim o papel dos professores. Wolf evidencia que:

[...] discutir as realidades boas e más, atraentes e potencialmente perigosas do uso da internet deveria se tornar, para esta cultura, a versão dos cursos de educação sexual do passado e uma parte básica do treinamento que não pode faltar na caixa de ferramentas de todo professor da escola elementar. (WOLF, 2019, p. 207).

Portanto, cabe aos professores desenvolver, nos alunos, a sabedoria digital (*digital wisdom*) que é, de acordo com Prensky (2012, p. 47-51) a integração das tecnologias atuais nos pensamentos e nas tomadas de decisão, fazendo isso com sabedoria e compartilhando os resultados. Ademais, um dos maiores benefícios dessa sabedoria digital é saber quando as decisões de recorrer à tecnologia são necessárias.

Exemplificando, com o desenvolvimento da sabedoria digital, o jovem conseguirá conciliar o que leu fisicamente (um material impresso) com uma filmagem disponibilizada digitalmente (uma série/filme) e, assim, conseguirá aprofundar os conhecimentos que estão sendo criticamente construídos e ampliar a experiência do

ato de ler. Além disso, esse jovem saberá reconhecer quais formas e meios o atendem melhor, tornando-se cada vez mais autônomo e responsável pela sua trilha de aprendizagem.

1.3 O Pensar Alto em Grupo – Uma prática dialógica

Neste momento uma prática dialógica de letramento – o Pensar Alto em Grupo é abordado. Ele é entendido, em um viés pedagógico e escolar, como grande possibilitador de espaços de fala, de construção da empatia e de formação de leitores críticos.

Em situações em sala de aula nas quais ocorrem o silenciamento dos alunos em favor da fala do docente e/ou do roteiro advindo do livro didático, o PAG se mostra necessário para dar voz a esses estudantes silenciados e promover, assim, a inclusão deles e de suas opiniões, além de educar para e em uma sociedade na qual o diálogo, a compreensão e principalmente a empatia estão tão distantes da realidade vivida.

Segundo Zanotto (2016), no que concerne à leitura e à interpretação de textos e, para a pesquisadora, mais especificamente à interpretação da metáfora e da metonímia, há casos em que os professores realizam intervenções que cerceiam o pensamento dos alunos, impedindo-os de concluir por si próprios quais são as hipóteses relevantes naquele texto e trazendo, dessa forma, repercussões negativas no aluno. Essa prática em sala de aula ainda ocorre atualmente devido à predominância de práticas de leitura autoritárias orientadas pela epistemologia do monologismo (MARKOVÁ, 1997 apud ZANOTTO; ZUGAYAMA, 2016).

A epistemologia do monologismo comprehende o objeto como independente do sujeito, consistindo em uma concepção objetivista. Ao tomar o texto como objeto e refletir sobre as práticas de leitura escolares, entende-se que há um significado único e que cabe ao leitor, no caso, o aluno, “pegar” o sentido nele. Tal percepção monológica da linguagem é representada pela metáfora do canal (REDDY, 1993) em que se constatou que, em conversas cotidianas, o falante se comunica e espera que o seu ouvinte “pegue” o significado que ele “põe” na frase, tal qual como se tivesse atravessado por um canal e chegado perfeitamente da forma como ele pensou na mente do outro.

Devido a essa concepção monológica, não há espaço em sala de aula para uma pluralidade de leituras, visto que a interpretação do professor que é, muitas

vezes, a mesma do livro didático, sobrepõe-se às interpretações dos estudantes, culminando na existência do “silenciamento de professor e alunos: aquele, pela obediência ao livro didático e este, pela obediência ao professor, ambos se veem silenciados na sua capacidade e possibilidade de construir sentido” (CORACINI, 1995, p. 73).

Essa prática foi inspirada no Protocolo Verbal – ou Pensar Alto – (ERICSSON; SIMON, 1984) que objetivava compreender como os leitores interpretavam metáforas e metonímias em textos; contudo, essa prática se mostrou monológica. Assim, Zanotto (1995, 2016) propôs o PAG, inicialmente como método de pesquisa que, rapidamente, mostrou-se relevante como prática pedagógica. Portanto, em contrapartida a esses problemas, o Pensar Alto em Grupo (PAG) foi desenvolvido tendo, como suas principais características: (i) a prática dialógica de leitura; (ii) a legitimação da voz do leitor; e (iii) a co-construção de sentidos entre os leitores durante a interação, mediada pelo texto, com o autor e com os outros leitores.

Opondo-se ao monologismo e recorrendo à teoria de que o leitor participa ativamente do processo de aprendizagem, o PAG se alinha aos pensamentos de Bakhtin. Para a autor, o diálogo:

No sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125).

Na perspectiva bakhtiniana, portanto, o dialogismo é a relação que o enunciado estabelece com outros enunciados. Em suma, ele diz respeito a existência de múltiplas vozes e essas palavras constituem o sujeito na e por meio da linguagem, assim, o dialogismo é elemento constitutivo da língua.

Ademais, para Bakhtin e Volochínov (2006), a linguagem é fenômeno social de interação verbal. Nessa perspectiva, a interação verbal não é mera conversa, mas uma troca de conhecimento entre indivíduos cujos discursos são/serão influenciados por discursos passados e futuros. Trazendo o PAG, a linguagem e os significados que eles ali coconstroem por meio da leitura dialógica são frutos dessa interação que pressupõe o diálogo.

Essa prática dialógica como um instrumento pedagógico protagoniza o aluno ao possibilitar um espaço seguro para que ele expresse a sua compreensão (ou não) de certo texto também se alinha à visão de Paulo Freire.

Na perspectiva Freireana, a educação não é apenas um ato de transferir conhecimento, mas sim uma possibilitadora de situações para que a construção desse conhecimento ocorra. E a educação se faz no encontro dos homens que, mediatizados pelo mundo, viabilizam o diálogo.

A educação não acontece apenas para a instrução e formação do indivíduo, ela é na realidade uma relação entre educando, educador e o mundo que, por ser dialógica, faz com que educador e educando sejam sujeitos dos processos de aprendizagem mútuos.

Dessa forma, ao pensar em Freire e Bakhtin, visto que ambos acentuam o diálogo como condição da própria existência social dos homens, é possível compreender o diálogo como essencial para a liberdade. É a partir dele que é possível estabelecer o respeito, a compreensão e a validação de voz do outro. Portanto, por meio da dialogicidade:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1968, p. 39, grifo do autor).

Assim, para uma transformação da humanidade, faz-se necessário um pensar crítico no ato educativo, visto que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1968, p. 115). Logo, ensinar-aprender dialogicamente pressupõe a consciência de si, do outro e do mundo, ou seja, das relações naturais, físicas e sociais da sociedade. O diálogo, portanto, é fundamental, afinal, para que se saiba falar, é preciso saber ouvir também.

Ademais, em uma concepção bakhtiniana, além de o sujeito ser visto como o agente do discurso, a linguagem é plural,

[...] com uma multiplicidade de vozes, que estabelecem uma variedade de interrelacionamentos. Há uma pluralidade em que, cada grupo social, carrega temas e pontos de vista específicos de mundo, com significados e valores filosóficos e morais diversos (AMORIM, 2012).

Portanto, ambos os autores dialogam diretamente com o Pensar Alto em Grupo, cujos objetivos são ouvir as vozes dos alunos provenientes dos textos e

possibilitar essa construção de sentidos em conjunto, um aprendendo e colaborando com o outro.

Destarte, o PAG como uma prática de letramento se relaciona, também, com o letramento crítico a partir do momento em que possibilita o protagonismo dos alunos nas leituras ao permitir que haja o compartilhamento dos diversos pontos de vista advindos do texto para que, enfim, haja a construção dos sentidos, “realizada na interação verbal, negociada entre os participantes que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.30).

Por fim, para que essa teoria seja compreendida, explicarei o Pensar Alto em Grupo na prática. Primeiramente, o professor deve disponibilizar o(s) texto(s) aos alunos, seja impresso em uma folha para cada, seja por meio de uma projeção, enfim, é necessário que todos possam realizar a leitura deste. Assim, é disponibilizado um tempo para que os alunos possam fazer uma leitura silenciosa e individual, momento no qual também podem pesquisar por palavras que não conhecem. Em seguida, os alunos começam a compartilhar suas impressões do texto e, naturalmente, passam a construir sentidos juntos. Neste momento da vivência, o professor não deve ser diretivo, ou seja, precisa dar espaço, voz e protagonismo aos alunos, tornando-se um mediador da discussão.

Em primeira vista, parece uma atividade muito simples, mas muito pelo contrário. Essa prática dialógica faz com que o professor mude sua perspectiva e hábitos tão enraizados de ser a voz que comanda a sala e que segue apenas a interpretação e resposta dada pelo livro; também faz com que os alunos aprendam a respeitar o turno e a voz dos colegas, ouvindo-os sem interrupção para concordar ou não do que disseram, sempre com respeito e abertos ao diálogo uns com os outros, desenvolvendo, consequentemente, a empatia por colegas que talvez nem imaginavam ter uma conexão.

1.4 Os modelos de leitura

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora

vista como processo de interação autor/texto/leitor em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las prática social (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

Para finalizar a discussão acerca da leitura, este tópico abordará algumas das formas como as informações recebidas podem ser processadas, visto que esses processamentos se tornam visíveis pela prática do PAG na análise de dados. Apesar desses conceitos serem desvinculados do contexto social, eles são relevantes em sala de aula para os professores e, principalmente, nas aulas de LE que trabalham com a compreensão de textos, visto que esses processos nem sempre são levados em consideração por não serem tão conhecidos e/ou perceptíveis.

Juntamente da psicolinguística em meados da década de 60 e 70, os modelos de leitura surgiram a partir dos estudos acerca da construção de sentido dos textos pelo leitor ao se opor ao behaviorismo.

Os modelos cognitivistas denominados como descendente (*top down*), ascendente (*bottom up*) e interativo são abordagens do processamento da informação que o leitor faz a partir do conhecimento prévio que ele possui e dos aspectos lexicais/vocabulários do texto.

1.4.1 O modelo ascendente (*bottom up*) de leitura

Neste modelo de decodificação do texto, o leitor “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e da síntese do significado das partes” (KATO, 1985, p. 40).

Dessa forma, conclui-se que o fluxo de informações parte do texto para o leitor, visto que a leitura é enxergada como um processo de extração de informações do texto, sendo o texto composto por letras que formam palavras, palavras que formam frases e frases que formam parágrafos (LEFFA, 1996, p.13).

Assim, de acordo com Kato (1985), um leitor que faz uma leitura ascendente não efetua uma “leitura nas entrelinhas”, não elabora conclusões precipitadas, é pouco fluente e apresenta uma dificuldade para sintetizar as ideias do texto por conta da dificuldade de distinguir o que é relevante do que é ilustrativo.

A construção de significado que esse leitor faz ocorre a partir das informações presentes no texto. Dessa forma, enquanto o leitor o decodifica, ele é capaz de observar detalhes como erros de ortografia e, mais profundamente, pode captar a mensagem fornecida, afinal, ele é basicamente um analisador dos elementos ali presentes, por mais que haja a dificuldade de síntese supramencionada.

Ao refletir sobre as práticas de ensino de língua estrangeira (LE) e, mais predominantemente de língua inglesa (LI) nas escolas, observo que o modelo ascendente é altamente empregado. Muitos estudantes desenvolvem a atividade de leitura de forma mecânica, justamente pelo fato dessa forma linear de leitura privilegiar o léxico. Nessa perspectiva, há uma limitação no que diz respeito à compreensão do conteúdo, visto que por conta da realização da leitura vagarosa, o aluno não consegue se recordar do texto em sua totalidade e se torna, portanto, pouco reflexivo.

1.4.2 O modelo descendente (*top down*) de leitura

Em contrapartida ao modelo anterior, o leitor que “faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (KATO, 1985, p. 40) realiza um movimento descendente. O modelo descendente é constituído por uma abordagem não linear, partindo da macro para a microestrutura, da função para a forma.

Dessa forma, conclui-se que o fluxo de informações parte do leitor para o texto, visto que o leitor deixa de ser passivo aos dados do texto e passa a participarativamente do processo de leitura ao possuir uma postura mais reflexiva ao acionar seus conhecimentos prévios/de mundo. A compreensão, nesse viés, se inicia no estabelecimento do tópico no começo do texto, depois parte para uma produção de hipóteses mediante traços presentes na página como gráficos, títulos, tópicos, ilustrações e por fim, há o teste de tais hipóteses (LEFFA, 1996, p. 15).

O perfil deste leitor, de acordo com Kato (1985), é o daquele que é capaz de apreender as ideias gerais do texto, é um leitor fluente e veloz, mas é um leitor que comete excessos de adivinhações.

No que diz respeito à construção de significados do texto, as informações trazidas pelo texto não são suficientes para satisfazer esse perfil de leitor, visto que essa leitura está relacionada à familiaridade, ou seja, à presença – ou não – de determinada palavra no repertório lexical mental do leitor. Assim, quando o leitor

identifica as ideias centrais e principais do texto, ele aciona os seus conhecimentos prévios que contribuem para a construção de significados. Esses conhecimentos prévios são, também, denominados de Esquemas, que são “pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso” (KATO, 1985, p. 41). Estes esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo prazo e são capazes de se auto modificar, ou seja, à medida em que um esquema é acionado, ele pode acionar outros esquemas/subesquemas que possibilitarão a adivinhação, predição do texto.

Portanto, ao refletir sobre a aplicação desse modelo de leitura pelos estudantes, é possível compreender que quando o leitor já possui maior proficiência e conhecimento daquele assunto, mais fácil será a inferência de hipóteses. Todavia, caso o leitor não tenha conhecimento de mundo prévio para sustentar essas hipóteses, mais dificuldade ele enfrentará para realizar uma leitura descendente.

1.4.3 O modelo interativo de leitura

Após reflexão sobre os últimos dois modelos apresentados, há, por fim, o modelo interativo de leitura que lança mão de elementos presentes em ambos os modelos anteriores. Afinal, “[a] complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com a exclusão do outro” (LEFFA, 1996, p. 17).

No modelo interativo de leitura, o fluxo de informação é bidirecional, visto que a construção de sentido ocorre por meio da interação do leitor com o texto, do leitor com as pistas presentes no texto e do leitor com o autor por meio do texto.

O perfil desse leitor, de acordo com Kato (1985), é o de um leitor maduro. Afinal, o mesmo leitor pode variar o tipo de processamento que usa de forma apropriada e, dependendo do texto que está lendo, ele tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.

Portanto, neste modelo o leitor demonstra uma relação equilibrada entre os saberes que ele traz e as informações presentes no texto. Apesar disso, a interação permanece entre o leitor e o texto.

Depois de discorrer sobre a relevância desses conceitos para a pesquisa neste capítulo inicial, continuarei com a minha fundamentação teórica no próximo capítulo com a finalidade de trazer um novo conceito – que é a Educomunicação – e como ele

se alinha às perspectivas da BNCC para que possa, em minha análise de dados, utilizá-lo para justificar a escolha das cenas.

CAPÍTULO 2

ENTENDENDO A EDUCOMUNICAÇÃO E UMA FORMA DE APLICÁ-LA

Neste capítulo, são apresentadas teorias para o entendimento do que é a Educomunicação, como ela chegou até o Brasil e qual a sua condição atual no país. São abordados também conceitos que a relacionam com a importância crescente dos multiletramentos nas escolas e o papel do professor para inseri-lo em sala de aula, além de manter-se como um mediador ao formar seus alunos para a comunicação.

Primeiramente, traço a história da educomunicação para tornar-se possível entender como esse campo teórico surgiu de duas disciplinas convergentes, a educação e a comunicação, que estão cada vez mais conectadas e com muitos aspectos em comum.

Após a introdução do conceito, discorro sobre a relação do conceito com os multiletramentos e a multimodalidade, além da relação com pontos essenciais da BNCC.

2.1 O conceito de Educomunicação e sua historicidade no Brasil

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1969, p. 46).

Refletir sobre a educomunicação é refletir sobre o sentido que os jovens enxergam e atribuem à educação, afinal, eles precisam de um “projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações” (SAYAD, 2011, apud: SOARES, 2011, p. 8). Entretanto, antes de compreender os objetivos e significados da educomunicação, é preciso conhecer a sua história, dessa forma, o trabalho de Soares (2011) é utilizado como apoio para traçar a historicidade do conceito.

A partir de políticas democráticas de comunicação e ações de uso da mídia que lutavam por direitos humanos e políticos, o conceito latino-americano começou a ser construído por volta das décadas de 1960 e 1970. Paulo Freire, educador brasileiro, é considerado, dentro do campo da Educomunicação, como um pioneiro, visto que ele

visava a um modelo de educação voltado à comunicação dialógica e participativa, além de, inclusive, defender uma educação para a autonomia e liberdade. O educador afirmou que sem o diálogo, “não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1968, p. 115).

Em concordância com os acontecimentos recentes da época, nos anos 1980 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) utilizava do neologismo *Educommunication* como um sinônimo menos palatável (na língua inglesa) para *Media Education* ou *Media Literacy* para caracterizar os trabalhos no campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação (SOARES, 2011; 2015).

Media Literacy foi um conceito vastamente discutido em diversas áreas para que se pudesse construir uma definição apropriada. Assim, inicialmente, ele foi compreendido como “a habilidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos” (CHRIST; POTTER; 1998, p. 7 - tradução própria) onde a pessoa letrada é capaz de decodificar, avaliar, analisar e produzir tanto em contextos impressos quanto eletrônicos. Os autores esclareceram que a mídia estava adentrando a cultura e fornecendo às pessoas informações de forma extremamente acelerada, fazendo, consequentemente, com que o apelo para a urgência da educação midiática se tornasse cada vez maior. Entretanto, esses estudos iniciais de *media literacy* não abordavam perspectivas políticas e sociais, mas enxergavam a mídia dentro de sala de aula como um mero objeto de análise.

Tendo esse contexto em vista, entre os anos de 1997-1999, o recém-fundado Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) coordenou uma pesquisa que envolveu 12 países da América Latina que culminou no termo “educomunicação”. Neste ponto, foi percebida a interface entre a comunicação e a educação fazendo com que o conceito fosse além de uma simples complementação, mas sim uma integração de ações que “produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação” (SOARES, 2011, p. 11). Concomitantemente, em 1999, o termo educomunicação, ao ser sistematizado, tornou-se público ao aparecer publicado na revista *Contato* e, ainda nesse ano, no encontro Mídia e Educação, o MEC (Ministério da Educação) introduziu o tema da formação de um novo profissional da área.

A pesquisa supramencionada desenvolvida pelo NCE-USP resultou no projeto chamado Educom.rádio que teve uma duração de sete semestres entre 2001 e 2004

voltado aos jovens da periferia de 455 escolas de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de São Paulo. O projeto tinha como objetivo colaborar com a manifestação da cultura de paz nas escolas por meio do desenvolvimento e uso da linguagem radiofônica por esses jovens.

Isto posto, retoma-se a importância de se refletir sobre o sentido que os jovens devem construir em relação à educação que foi mencionada no início da seção.

Devido ao crescimento acelerado da internet e das tecnologias digitais, os jovens se deparam com variedade de informações e conexões na rede, influenciando em seu crescimento, descobrimento e personalidades. E, devido a esse crescimento, os adolescentes começam a assumir um papel de maior responsabilidade e independência principalmente no campo da educação, afinal, com tantos conteúdos e videoaulas na rede, “[o] que falta na escola, os jovens buscam em outros espaços” (SOARES, 2011, p. 26) sendo, o maior desses espaços, a internet.

Portanto, é cada vez mais evidente a construção de um jovem pesquisador e protagonista atualmente, além de engajado criticamente com as informações e o contexto social a sua volta.

A educomunicação comprehende a escola como um espaço “democrático e dinâmico, voltado para a formação de indivíduos plenamente capazes de participar da sociedade” (SOARES, 2011, p. 51) e seu objetivo é de formar pessoas que tenham “capacidade de aprendizagem e adaptação constantes, com autonomia intelectual e emocional, com habilidades diversificadas e flexíveis, além de válido sentido ético e social” (SOARES, 2011, p. 53). Assim, a educomunicação se conceitua como um campo de intervenção social orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais ao propiciar ecossistemas comunicativos abertos e democráticos no âmbito da comunidade educativa, de acordo com o site da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação).

O conceito de ecossistemas comunicativos, aqui referenciado, parte do trabalho do educador Martín-Barbero. O pesquisador comprehende que há um novo espaço cultural proveniente das novas tecnologias e, dessa forma, certas práticas escolares já não cabem mais nos atuais contextos educacionais. Portanto, um ecossistema comunicativo seria um sistema “incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para *estar-na-escola*: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 122). Dessa forma, para ele, no viés da educomunicação, o conceito é entendido como uma

forma de estabelecer um ideal de relações construído com o intuito de providenciar um diálogo social que garanta que o projeto educativo abranja as ações que envolvam o cotidiano escolar.

Para refletir, portanto, em espaços educacionais democráticos é preciso, novamente, recorrer aos estudos de Paulo Freire, denominado anteriormente no capítulo como um educomunicador, mesmo antes de o conceito ter sido desenvolvido. O ideário do educomunicador se baseia em:

- a) a abertura para o outro; b) o diálogo na gestão dos conflitos; c) a capacidade de contextualizar os problemas e encontrar soluções de interesse para a coletividade; e d) o grande poder de acolhida, assegurando a adesão de seus interlocutores às propostas que defendiam (SOARES, 2011, p. 65).

Essas características, entretanto, não se resumem apenas ao profissional educomunicador, visto que ao refletirmos sobre a dissertação e, mais especificamente, sobre o Pensar Alto em Grupo, percebemos que o professor e os alunos precisam ter essas características e essa sensibilidade uns com os outros para que a vivência seja bem-sucedida.

Comunicador e educador nato, Freire (1968) argumentava a favor da educação problematizadora ao criticar a educação bancária que é, infelizmente, vigente até os dias atuais. O conceito da educação bancária, como Freire descreve, é explicado como um modelo baseado na transferência de um saber do professor para o aluno, partindo de um pressuposto de que o professor possui conhecimento que o aluno não tem, além de transformar a educação no oposto de democrática, visto que a fala do professor é enxergada como a verdade única, causando, dessa forma, a opressão dos estudantes dentro da sala de aula. Como o educador afirma:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar. (FREIRE, 1968, p. 166, grifo do autor).

Portanto, pensar em educomunicação é pensar, também, na educação libertária de Freire, já que ela almeja que as novas gerações “tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas também, de promover as próprias formas de expressão” (SOARES, 2011, p. 37) por meio de

trabalhos educacionais com os alunos, que estimulem tais características mediante adesão de parâmetros de uma pedagogia dialógica e midiática.

Todavia, acredito ser relevante, neste momento, problematizar brevemente a relação entre a criticidade Freireana com os conceitos da educomunicação. O autor é vastamente citado nos trabalhos da área, visto que ele teve realmente forte influência para a construção deste campo. Mas é preciso notar que, com base no que discuti acima, a educomunicação almeja dar voz aos alunos pela comunicação, se distanciando, portanto, de Freire que não buscava apenas dar voz aos alunos pela comunicação, mas sim libertá-los por meio da comunicação e leitura. Assim, apesar de ambas as áreas procurarem estimular o diálogo e a reflexão crítica dos estudantes, há essa diferença fundamental entre os conceitos.

A fim de refletir sobre as práticas educomunicativas, na próxima seção serão explicadas as oito áreas de intervenção abordadas dentro desse campo de intervenção social.

2.2 Práticas Educomunicativas: as oito áreas de intervenção

As áreas de intervenção não podem ser compreendidas como um ato de interferência, invasão ou intromissão. Longe disso, os âmbitos do agir educomunicativo são compreendidos como ações de mediação que visam fazer com que os sujeitos sociais reflitam sobre o seu lugar democrático na sociedade e, principalmente, sobre suas relações com a área da educação.

A partir da leitura de artigos e publicações na área da educomunicação, foram encontradas oito possíveis áreas de intervenção. Dessa forma, a seguir, cada área será devidamente explicada.

- (i) *Educação para a comunicação:* a mais antiga e, consequentemente, precursora da educomunicação. Essa área é responsável por estudar e compreender a comunicação “tanto num nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo” (SOARES, 2011, p. 47) e seu impacto na sociedade. Ademais, fazendo uso de programas e propostas pedagógicas, ela é responsável pelos estudos para as mídias a fim de formar sujeitos reflexivos e capazes de realizar análises críticas em resposta aos conteúdos que recebem.

- (ii) *Mediação tecnológica na educação:* até os dias atuais, muitas escolas fazem a implementação do computador, por exemplo, “não para inseri-lo como estratégia de conhecimento, mas para que o aluno possa atestar que aprendeu a usá-lo” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 66). Dessa forma, visando ao contrário dessa afirmação, essa área de intervenção busca a inserção das tecnologias de informação nas escolas a fim de propiciar e garantir, além da acessibilidade, o exercício de práticas escolares sociais e democráticas à juventude. Além disso, essa área se aproxima e dialoga com os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).
- (iii) *Gestão de comunicação nos espaços educativos:* considerada uma área vital no que concerne ao planejamento, organização e avaliação dos ecossistemas comunicacionais. Nesse caso, é preciso um especialista/gestor para coordená-la:

Cabe a este não apenas incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas também suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias (SOARES, 2011, p. 48).

- (iv) *Reflexão epistemológica sobre o agir educomunicativo:* o foco dessa área de intervenção é a produção e sistematização de pesquisa constituídos pela interface entre educação e comunicação. Dessa forma, a reflexão epistemológica se preocupa em analisar as demais áreas e conceitos principalmente no que diz respeito à correlação entre teoria e prática.
- (v) *Manifestação das artes:* essa área se preocupa com práticas que exploram o potencial criativo e emancipador das crianças e jovens a partir das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa. Volta-se, principalmente, ao potencial comunicativo da expressão artística (arte-educação) produzida tanto individualmente quanto coletivamente. Nessa perspectiva, entende-se que não existem:

[...] limitações em trabalhar com as artes, pois nela todo sujeito é livre e independente do resultado final, o processo educomunicativo em si, no qual se dá a ação, a comunicação e a produção de sentidos, é transformador e inclusivo. (MELO, ALMEIDA, 2016, p. 8).

- (vi) *Pedagogia da comunicação:* apesar da educomunicação ser uma área de conhecimento que busca refletir e trabalhar a educação formal, informal e não formal, essa área de intervenção em específico volta-se para a educação formal. Em busca do desenvolvimento de projetos educativos nos

quais os professores e alunos trabalham juntos, a fim de desenvolvê-los, essa área de intervenção é responsável pela observação do cotidiano da didática.

(vii) *Produção midiática*: é responsável por “ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educomunicativo” (SOARES, 2014, p. 138). Anteriormente, o trabalho dessa área de intervenção focava formar para a recepção, no entanto, como Orozco (2014) afirma, atualmente é fundamental que as práticas educomunicativas voltem-se, também, para a formação da emissão e produção criativa.

(viii) *Educomunicação socioambiental*: tendo em vista a perspectiva transdisciplinar da educomunicação, o trabalho socioambiental deve promover ações estratégicas cooperativas-solidárias que possam auxiliar na formação de parcerias em prol de um meio ambiente equilibrado e benéfico a todos.

Considerando, portanto, os objetivos desta pesquisa, a dissertação abrangerá a primeira, segunda, quinta e sexta área mencionadas. A educação para a comunicação, a mediação tecnológica na educação, a manifestação das artes e a pedagogia da comunicação, que são áreas indiscutivelmente relacionadas. Essas áreas se conectam com a minha dissertação porque procuro trazer a narrativa seriada (v) e os discursos sociais presentes nas cenas e nas poesias recitadas que são lidas pelos alunos (ii) para um ambiente no qual esses estudantes conseguem pensar criticamente e construir ideias (i; vi) em conjunto de seus colegas.

É comum muitas pessoas, ao pensarem em comunicação, pensarem apenas na fala, na oralidade. No entanto, é necessário refletir que a comunicação ocorre também por meio de gestos, da escrita, do espacial, do tátil e do sonoro, ou seja, por meio da multimodalidade.

A comunicação é mediação entre os sujeitos. Portanto, refletir sobre uma pedagogia da comunicação é pensar, dentre muitos aspectos, na construção de uma comunicação dialógica entre os participantes que possibilite a participação ativa dos estudantes.

Visando essa comunicação dialógica entre os estudantes, a pesquisa faz uso da abordagem do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1998, 2014, 2016) que é definido como “uma prática social de leitura, cujo objetivo, desde o início, foi dar

espaço para a voz e a subjetividade dos leitores" (ZANOTTO, SUGAYAMA, 2016, p. 21) e que foi devidamente discutido anteriormente neste trabalho.

2.3 A Educomunicação, os Multiletramentos e a BNCC

Com base no referencial teórico acima, comprehende-se que a educomunicação está sendo trabalhada na dissertação com o intuito de prover suporte à implementação de recursos tecnológicos em sala de aula (a internet e a narrativa seriada) que possibilitam o diálogo e viabilizam um espaço para que os alunos desenvolvam o senso crítico e autonomia.

A educomunicação, por se constituir como um campo transdisciplinar de diálogo, conversa diretamente com os ideais dos multiletramentos. A partir do momento em que a pedagogia dos multiletramentos incorpora os diversos contextos culturais e linguísticos dos textos, comprehendendo que a educação deve englobar diferentes canais de comunicação, ela se alinha às ideias da educomunicação para a formação de ambientes nos quais os alunos podem dialogar de forma segura e democrática na escola (os ecossistemas comunicativos).

Ademais, os conceitos também se alinham ao lutar pela implementação e aceitação de recursos multimodais nas aulas. Por muito tempo, a implementação de recursos multimodais como um programa televisivo, por exemplo, foi vista como sendo o oposto da aprendizagem, como se esse ato não fosse agregar nenhum conhecimento ao telespectador. Afinal, por muito tempo, o livro e a escola foram colocados em um pedestal no qual havia um entendimento coletivo de que esses eram a única fonte de conhecimento apropriada.

Contudo, com o advento da tecnologia e sua crescente presença no cotidiano da população, torna-se claro que a aprendizagem transpassa os muros das escolas e as páginas dos livros, visto que o mundo tecnológico os desafia ao abrir as portas para uma sociedade da informação, onde as pessoas possuem a oportunidade e os meios para socializar e aprender em diferentes lugares, plataformas diferentes e com pessoas diferentes.

A própria leitura, portanto, está passando por mudanças. Isso não quer dizer que as tecnologias e os recursos midiáticos estão impedindo as pessoas de lerem, mas que há transformações no cotidiano de algumas pessoas em que a leitura

[...] já não corresponde à linearidade/verticalidade do livro, e sim a uma ainda confusa mais ativa hipertextualidade, que, de algum lugar dos quadrinhos, dos videoclipes publicitários ou musicais e, sobretudo, dos videogames levam à navegação na internet. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 92).

Dessa forma, as escolas, tanto da rede privada quanto da rede pública de ensino, estão trabalhando para estimular o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), na medida em que os docentes trabalham com os alunos a hipertextualidade e a multissemioticiade características do mundo digital.

A fim de corroborar com a presença desses aspectos em sala de aula, trago, a seguir, duas das competências gerais da educação básica da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência, além de trazer o conceito de multimodalidade e os diferentes modos de significação, discute a importância de os alunos terem uma boa comunicação ao fazer uso de diferentes linguagens. Para que isso seja possível, é preciso que eles sejam capazes de compreender, analisar e demonstrar criticidade em relação a essas diferentes linguagens, sendo a linguagem digital possibilitada pela internet uma delas.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018 p. 9).

Mais uma vez a criticidade é trazida à tona e, nessa competência, totalmente voltada à área da tecnologia. Conclui-se que o objetivo do estudante que está inserido nessas práticas é que ele se torne consciente do contexto social em que está inserido e que está em sua volta, pensando criticamente e tomando decisões em prol de um todo, corroborando com a visão do protagonismo juvenil da BNCC.

Percebe-se que o protagonismo juvenil é entendido como uma maior autonomia do aluno em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, além da conscientização dos estudantes em relação ao mundo contemporâneo. Em diversos momentos, a BNCC aborda os direitos humanos e a importância de ensinar

aos alunos sobre aspectos socioemocionais, debates saudáveis e a desconsiderar discursos de ódio. O documento propõe que o protagonismo dos estudantes deve ser voltado para o bem comum e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sobretudo, uma sociedade preocupada com as desigualdades sociais.

Dessa forma, como afirmam Bacich e Rabin (2018) a escola pode agir como um dos espaços para a formação desse protagonismo e, consequentemente, da cidadania desses jovens. Tendo esse pensamento em vista, a educomunicação em conjunto dos multiletramentos objetiva inserir-se no cotidiano dos estudantes e fazê-los entender e serem entendidos, além de fazer com o que se aprende dentro dos muros escolares faça sentido para sua vida dentro e fora desses muros. Afinal, “o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (COSTA, 2001, p.179).

Finalizo este capítulo reafirmando a relevância de trazer uma série como *Anne with an E* para a sala de aula, visto que sua temática, aliada à prática do PAG, possibilitada os alunos refletirem criticamente sobre assuntos sociais pertinentes a formação deles como adolescentes e cidadãos. Porém, é extremamente necessário trazer um recurso que tenha um objetivo além de entreter. Em seu trabalho, Leandro (2001) discorre sobre as inadequações e adequações do uso da imagem como ferramenta pedagógica. Ao fazer uso de filmes e, no caso do presente trabalho, de uma série, nas aulas, é preciso que a imagem seja capaz de estimular intelectualmente o espectador.

A autora salienta que “ao incorporarmos o audiovisual na educação, nosso objetivo não deve ser a aquisição ou a confirmação de um método definitivo, mas a sua (re)construção permanente, em parceria com o objeto de estudo” (LEANDRO, 2001, p.33). Portanto, a escolha em trabalhar essa série televisiva parte do interesse não só de confirmar uma metodologia única para a sala de aula, mas sim de (re)construir a visão que os alunos têm da leitura e estimular o interesse deles neste ato. Como Coutinho (2009) notavelmente afirma:

O professor, ao ir em busca dos filmes, vai em busca de uma linguagem. Linguagem que carrega, em cada expressão filmica, múltiplos sentidos. E precisa ser vista sempre com olhos do presente. Pensamos que o papel de um professor que traz para sua sala de aula um filme é o de construir novos sentidos a partir de uma obra completa, mas nem por isso fechada. É leitura, o visionamento que permitem, a partir daí, a busca de novos sentidos (COUTINHO, 2009, p. 3-4).

Com este capítulo, concluo, enfim, a fundamentação teórica de meu trabalho e iniciarei a discussão metodológica utilizada, na qual abordarei quais foram os preceitos que fundamentaram o trabalho, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e o contexto da pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o desenho da metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa e, por meio dela, abordo as perguntas de pesquisa e os objetivos compreendidos para o projeto, entretecendo-os a fim de respaldar a fundamentação teórica.

A metodologia aqui empregada é a qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994) que se interessa pelas vozes e interpretações dos participantes, visto que há o interesse de saber como esses participantes leem e o que acham da leitura por meio do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2016) e a leitura dialógica, além de compreender como, se for possível, se apropriar dos meios de comunicação e do audiovisual para incentivar o hábito de leitura.

Dessa forma, a seguir, abordo os paradigmas da pesquisa qualitativa e, principalmente, interpretativista; o estudo de caso instrumental (STAKE, 1995); a entrevista semiestruturada (FLICK, 2009); o questionário (GIL, 2008; MAIA, 2020) o Pensar Alto em Grupo; e o contexto da pesquisa.

3.1 Pesquisa qualitativa: o paradigma interpretativista

Pesquisar em sala de aula, como é feito neste projeto, insere-se no campo da pesquisa social. A pesquisa qualitativa refere-se ao paradigma construtivista, contrastando-se ao paradigma positivista.

Primeiramente: o que são paradigmas? Segundo Denzin e Lincoln (1998), inicialmente, eles podem ser definidos como um conjunto básico de crenças que guiam a ação; ou um conjunto de princípios que são construções humanas utilizadas pelo pesquisador para definir sua visão de mundo e guiá-lo; um conjunto de pressupostos epistemológicos (a teoria de conhecimento), ontológicos (a teoria de mundo) e metodológicos.

Como Bortoni-Ricardo (2008, p. 13-14) aponta, o positivismo privilegia a razão analítica, assim, a realidade é compreendida por meio da observação empírica, na qual o objetivo é o de trabalhar por meio da indução ou do processo hipotético-dedutivo. Nesse tipo de pesquisa, entende-se que o ser humano adquire o

conhecimento do mundo a partir da experiência dos objetos, culminando em uma realidade sensível, visto que “a realidade consiste naquilo que os sentidos podem perceber” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15). Ademais, busca-se ser objetivo e, consequentemente, racional; a generalização; e a formulação e confirmação ou refutação de hipóteses. Assim, métodos sistemáticos são empregados e há a dissociação do sujeito-pesquisador do objeto, ou seja, busca-se a verdade independente da subjetividade (crenças e valores) do pesquisador.

Justamente por não levar em conta a subjetividade do indivíduo, já que ela deveria ser descartada para alcançar a “objetividade”, há uma ruptura em relação a esse paradigma positivista para um paradigma interpretativista, advindo do construtivismo. Os paradigmas construtivistas, que surgem na psicologia com os trabalhos de Jean Piaget, consideram que não é possível observar a realidade, o mundo, de forma neutra, já que a realidade é dinâmica e contextualizada.

Dessa forma, o paradigma interpretativista, em consonância com o construtivismo, comprehende o pesquisador como um agente ativo, não sendo possível dissociá-lo do objeto e descartar sua subjetividade. Na pesquisa qualitativa interpretativista, é possível encontrar diversas estratégias, como a pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, entre outros.

Reafirmando, a pesquisa qualitativa:

[...] envolve o uso estudado e uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interacionais e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, pesquisadores qualitativos implantam uma ampla variedade de práticas interpretativas interconectadas, a fim de sempre obter um melhor entendimento do assunto em questão. Contudo, entende-se que cada prática torna o mundo visível de uma maneira diferente. Por isso, há, frequentemente, um compromisso de usar mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2007, p. 4-5).⁶

Isto posto, a presente pesquisa qualitativa interpretativista fará uso de uma variedade de métodos e práticas, como já mencionado anteriormente, sendo elas o estudo de caso instrumental, a entrevista semiestruturada e o Pensar Alto em Grupo, pois com a utilização desses métodos “[...] não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Portanto, para que suas múltiplas leituras

⁶ Tradução de minha autoria.

sejam ouvidas e consideradas, nesta pesquisa qualitativa interpretativista busca-se promover a intersubjetividade dos participantes – alunos leitores com o autor e entre eles mesmos –, ao contrário de uma visão positivista que aceita apenas uma leitura única sem refletir sobre a relevância e coerência das outras.

A presente pesquisa, que faz uso de elementos educomunicativos na série televisiva *Anne with an E* juntamente da leitura pelo PAG, adequa-se às abordagens expostas, tornando possível perceber que elas vão ao encontro dos meus objetivos, que são:

1. Conectar a mensagem veiculada pela série e as vozes dos jovens a fim de investigar se as relações entre a série e leitura que eles fazem são eficazes para a realização de uma leitura profunda;
2. Investigar se a leitura dialógica realizada entre/com os alunos por meio de poemas e cenas da série contribui para estimular a formação de leitores literários na adolescência.

Por fim, as perguntas da pesquisa são:

1. De que maneira a mediação da tecnologia digital no espaço escolar pode (ou não) favorecer a leitura profunda?
2. Em que medida o Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica de letramento pode instigar mudanças na visão dos alunos acerca da leitura e de si mesmos como leitores?

Após a exposição do que se pretende com a pesquisa, discorrerei sobre a razão de ter optado por um estudo de caso instrumental e quais são as suas características.

3.2 O Estudo de Caso Instrumental

[...] Um estudo de caso é tanto o processo de aprendizado sobre o caso quanto o produto de nosso aprendizado. (STAKE, 1998, p. 87).

Visto como uma estratégia de investigação, o estudo de caso é amplamente abordado por diversos autores, o que resulta em diferentes perspectivas em relação a essa estratégia, desde o projeto, a seleção do caso, a coleta de dados, a triangulação, a análise de dados, até a validação.

Dessa forma, este trabalho recorrerá principalmente à abordagem de Stake (1998) que, apesar de não ter uma definição clara para o estudo de caso, o comprehende como sendo simples ou complexo, com comportamento padronizado e,

dessa forma, com apoio de outros autores, o enxerga como um sistema delimitado, sendo visto como um objeto e não um processo.

O autor aborda três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O estudo de caso intrínseco é realizado para obter um melhor entendimento daquele caso específico, ou seja, o intuito não é o de entender uma construção abstrata ou um fenômeno genérico. Para exemplificar, Stake cita o letramento. Em um estudo de caso intrínseco não há o interesse em entender o letramento em si, mas há o interesse naquele caso específico.

Já em um estudo de caso instrumental, um caso específico é examinado para prover um *insight* sobre um determinado problema ou o refinamento de uma teoria, dessa maneira, o caso é um suporte para facilitar o entendimento de uma outra coisa. Ao refletir sobre os objetivos da pesquisa supramencionados, é possível traçar uma relação entre eles e a definição aqui posta, visto que há a intenção de compreender, experimentar e compreender como as práticas do Pensar Alto em Grupo por meio de atividades em diferentes mídias – a série televisiva e os poemas nela apresentados, poderiam ser utilizados a fim de estimular os jovens a refletirem acerca da importância da leitura para eles.

E, para contextualização, o estudo de caso coletivo é a expansão do estudo de caso instrumental, assim, o pesquisador tem menos interesse ainda em um caso específico, tendo a possibilidade de estudar vários casos em conjunto para compreender um fenômeno.

No que diz respeito à seleção dos casos, Stake (1995; 1998) afirma que ela ocorre em consonância com o objetivo do estudo, variando entre os três tipos de estudo de caso. Em relação ao estudo de caso instrumental, é preciso escolher o caso, contrário ao intrínseco em que o caso é pré-escolhido, e é evidente que alguns casos podem ser mais proveitosos do que outros e, por vezes, a escolha mais atípica pode render mais frutos, afinal, “equilíbrio e variedade são importantes; oportunidade de aprender é primordial” (STAKE, 1995, p. 6).⁷

Quanto à coleta de dados, o autor considera a definição do caso, a lista de questões de pesquisa, a identificação dos participantes, as fontes de dados, a alocação de tempo, as despesas e o relatório pretendido como partes essenciais (STAKE, 1995, p. 51). E, principalmente em relação às questões de pesquisa, ele

⁷ Tradução de minha autoria.

afirma que elas podem ser escolhidas, em parte, em termos do que pode ser aprendido dentro das oportunidades apresentadas, além do fato de que cada pesquisador enxergará uma relevância diferente em cada questão. Ademais, ele afirma que as questões para organização do estudo de caso não precisam, necessariamente, ser usadas para o relato do caso, oferecendo certa flexibilidade nessa etapa do trabalho (STAKE, 1998, p.92)

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta

Conforme mencionado anteriormente, recorri a dois instrumentos e procedimentos para coleta dos dados: uma entrevista semiestruturada em grupo presencial inicial, um questionário individual *online* final e as vivências do Pensar Alto em Grupo. Assim, agora discorro sobre esses processos

3.3.1 A Entrevista Semiestruturada

A entrevista, como técnica de comunicação, é uma das estratégias mais utilizada no processo de trabalho de campo (MINAYO, 2009). E, apesar de Hagquette (1997, p. 86) defini-la como processos de “interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”, a entrevista vai além desse pressuposto.

De acordo com o Minayo (2009, p. 261), as entrevistas podem ser divididas em: (i) sondagem de opinião, em que o informante é condicionado a responder as perguntas formuladas pelo investigador, às vezes por meio de questionários; (ii) entrevista não estruturada (aberta ou em profundidade), na qual o entrevistado pode falar livremente sobre um determinado assunto e, se houver perguntas por parte do entrevistador, serão feitas apenas para dar mais profundidade à discussão; (iii) entrevista focalizada, realizada para responder a um determinado problema; (iv) entrevista projetiva, na qual dispositivos visuais são recorridos para auxiliar o entrevistado em um assunto em que ele tem dificuldade para falar diretamente; e (v) entrevista semiestruturada, que faz o uso de perguntas abertas e fechadas, dando liberdade para o entrevistador discorrer sobre o assunto, mas ainda o ancorando em determinadas questões.

Além da conceitualização dos tipos de entrevista, a pesquisadora aponta que, em relação à coleta de dados, existem duas naturezas: as informações que podem ser conseguidas por meio de outras fontes e as informações que são construídas no diálogo a partir das reflexões feitas pelo próprio sujeito – o entrevistado – que são “subjetivas”, constituídas pela realidade na qual ele vivencia. Assim, o intuito da entrevista realizada neste trabalho é a obtenção do segundo tipo de informação mencionado, ou seja, há o interesse nas reflexões que os próprios alunos irão trazer para a conversa.

Dessa forma, para a viabilidade de tal ato, optei pela entrevista semiestruturada, justamente por ser esperado que “os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com planejamento aberto do que uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2009, p. 143).

Consequentemente, é por meio da entrevista semiestruturada que a coleta de dados tem início, pois há a intenção de conhecê-los, mais especificamente o gosto deles. Essa etapa é importante para a pesquisa, pois é adequada para envolver os alunos nas atividades, visto que como há a intenção de investigar a formação de leitores na adolescência, é preciso compreender o que os atrai e interessa. Ademais, também é importante, pois será suficiente para fazer com que os alunos se sintam a vontade uns com os outros para que, durante as vivências, não haja constrangimento e/ou receio de falar em voz alta o que entendem. Assim, a entrevista começa com perguntas amplas, quase como uma conversa. As perguntas iniciais que fiz foram:

1. Vocês gostam de filmes e séries? Qual tipo (gênero) vocês assistem mais?
2. Quais são as séries favoritas de vocês?
3. Por que vocês gostam dessas séries?

Essas perguntas foram feitas para que eles também possam se conhecer e se conectar uns com os outros por meio de gostos similares, além de me trazer um norte em relação à série escolhida para o projeto, *Anne with an E*, para que eu saiba se ela será suficiente para chamar-lhes a atenção. Em seguida, perguntas mais específicas foram feitas, como:

1. Que tipo de livro vocês leem?
2. Você preferem livros ou séries? Por quê?
3. Qual é a relação de vocês com a leitura? Você gostam de ler ou apenas leem o que precisa para as aulas?

4. Qual é a sensação que vocês têm ao ler e ao assistir a séries? Você se conectam com os personagens, com a história?

Dessa forma, com essas perguntas, é possível cumprir com um dos objetivos principais, que é o de compreender qual é a relação que eles têm com a leitura e como melhorar essa relação.

Porém, antes de dar início à entrevista, há alguns pontos a serem levados em consideração, de acordo com Minayo (2009, p. 263), para a realização do trabalho em campo. Dessa maneira, discorro sobre esses sete pontos:

- (i) Apresentação: A primeira consideração visa à importância de se ter um mediador para o contato entre o entrevistado e o entrevistador. No caso deste trabalho, como a entrevista é realizada com os meus próprios alunos, já há familiaridade e um senso de confiança construído em dois anos e, portanto, não há risco de conflitos de aceitação.
- (ii) Menção do interesse de pesquisa: É preciso discorrer, de forma resumida, sobre o trabalho que está sendo realizado e a relevância da contribuição do entrevistado para alcançar os objetivos da pesquisa, além de também mencionar a qual instituição o trabalho está vinculado. Em meu ponto de vista, esse ponto é crucial.
- (iii) Apresentação de credencial institucional: Principalmente em casos de pesquisa em equipe, o coordenador precisa escrever uma carta introduzindo os principais aspectos da pesquisa, além de um termo de adesão. Apesar da existência da carta, a apresentação com uma pessoa de confiança ainda se faz necessária. No caso dessa pesquisa, os alunos tiveram contato com o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), solicitado pelo comitê de ética. Nesse documento, com uma linguagem de fácil entendimento, os alunos foram introduzidos aos pontos de interesse da pesquisa para que, após reflexão, pudessem aceitar (ou não) a participar.
- (iv) Explicação dos motivos da pesquisa: Em concomitância com o segundo ponto, é necessário fazer uso de uma linguagem acessível ao realizar as explicações, visto que nem todos, obviamente, são familiarizados com os conceitos das ciências sociais.

- (v) Justificativa da escolha do entrevistado: Também em consonância aos pontos ii e iv, é preciso expor o porquê daquele entrevistado ter sido escolhido.
- (vi) Garantia de anonimato e de sigilo: É preciso assegurar ao entrevistado que ele não será exposto e que, mesmo assim, sua contribuição é importante. Neste aspecto, a ética do pesquisador deve ser estrita, afinal, “o valor da melhor pesquisa provavelmente não supera os danos a uma pessoa exposta” (STAKE, 1998, p. 103).⁸
- (vii) Conversa inicial: Utilizada para quebrar o gelo. Esse momento acontece durante a realização da pesquisa, pois como ela é semiestruturada, as perguntas realizadas inicialmente são mais amplas para justamente conhecê-los e deixá-los à vontade uns com os outros, como mencionado anteriormente.

Após a realização da entrevista, os encontros seguintes são àqueles que fazem o uso das cenas da série e os poemas lidos por meio do Pensar Alto em Grupo.

3.3.2 O Questionário

Um questionário objetiva obter “informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

Dentro de um questionário há a possibilidade para diferentes tipos de perguntas, como as perguntas abertas, fechadas, semiabertas e por escalas (MAIA, 2020, p. 22). Essas questões podem levantar fatos, opiniões, sentimentos, crenças, comportamentos e conhecimento dos participantes, assim, devem ser formuladas de forma clara, sem abreviações ou vocabulários específicos da área de conhecimento pesquisada.

A decisão de realizar um questionário ao final das vivências partiu de dois pontos, como: (i) o desejo de saber como os alunos se sentiram durante as trocas vivenciadas e o que entenderam; (ii) dar-lhes tempo para refletir sobre essas experiências e privacidade para compartilhar suas opiniões sinceras.

⁸ Tradução de minha autoria.

Foram elaboradas cinco perguntas em inglês – visto que ministro as aulas dessa disciplina e as perguntas que fiz durante as vivências também foram feitas em inglês. Elas foram:

1. What did you think of the meetings? Were they interesting, fun, easy, uncomfortable weird, difficult...?
2. Thinking about what we did, how would you describe “Pensar Alto em Grupo”?
3. In your opinion, was it easy to understand the poems presented along with the scenes?
4. Which one did you understand better: the scenes or the poems? Why?
5. Has your opinion regarding books and reading changed?

As perguntas 2 até 5 foram totalmente abertas, nas quais os alunos tinham mais liberdade de resposta, enquanto a pergunta número 1 foi semiaberta por ter oferecido alguns adjetivos como forma de ajuda e um norte para o que se esperava da resposta deles.

A análise das respostas será feita no próximo capítulo, mas não coloquei todas as respostas obtidas dos participantes. Selecionei apenas duas ou três respostas por pergunta que mostravam pontos de vista diferentes acerca do que foi perguntado.

3.3.3 O Pensar Alto em Grupo – um método de pesquisa

Conforme abordado anteriormente, o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1998, 2014, 2016) permite um trabalho sob duas perspectivas diferentes. Ao longo do capítulo 2, ele foi explorado como uma prática de letramento e, agora, ele será discutido como um método de pesquisa, um instrumento de coleta de dados.

O Protocolo Verbal ou Pensar Alto (ERICSSON; SIMON, 1984) é um método de pesquisa que foi desenvolvido na década de 1980 para romper com os paradigmas behavioristas. Os behavioristas se interessavam pelo produto dos processos mentais e ignoravam o processo em si, pois não acreditavam ser possível acessar informações da mente. Em contrapartida, os cognitivistas se interessavam pelo processo e, dessa forma, acreditavam em métodos introspectivos que tornariam possível acessar o raciocínio do sujeito durante a realização de uma atividade. Assim, esse novo método tornou possível aprofundar os estudos na Psicologia Cognitiva, na Ciência Cognitiva e na Análise do Comportamento e, se expandiu, inclusive, para as áreas aplicadas

(ZANOTTO, 2014, p.8). E foi a partir dessa prática que o Pensar Alto em Grupo foi construído.

A Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto⁹ iniciou a sua pesquisa fazendo o uso do Protocolo Verbal para que pudesse investigar os processos de compreensão da metáfora por leitores. Entretanto, ela relata que durante as atividades, os participantes confessaram “não se sentir bem” durante o pensar alto individual e se mostravam resistentes à compreensão do texto, pois estavam preocupados com o que deveriam alcançar e cumprir na atividade (ZANOTTO, 2014, p. 9-11). Por conta desses fatores, a pesquisadora concluiu que, durante a atividade, eles estavam se desqualificando como leitores, visto que não conseguiam interpretar as metáforas e o trabalho não estava gerando dados suficientes para a pesquisa.

Assim, a fim de cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa e, ademais, comprovar que a leitura em grupo seria mais adequada, a professora pesquisadora realizou outra atividade de leitura em grupo e, nessa atividade, o objetivo era o de tornar a leitura mais livre e espontânea, dando “espaço para a voz e subjetividade dos leitores, buscando interferir o mínimo possível, apenas incentivando-os a falar o que estavam pensando e estimulando o grupo a ouvi-los” (ZANOTTO, 2014, p. 12). Com esse novo método, a vivência – forma como as atividades do PAG são chamadas – foi bem-sucedida, tanto para a geração de dados relevantes e ricos para a pesquisa – quando ocorrem momentos de retrospecção e introspecção das leituras, mas também para a validação dos alunos participantes como leitores e coconstrutores de leituras.

Sendo assim, a partir do momento em que a pesquisa se aproximou de um paradigma interpretativista ao considerar a intersubjetividade dos leitores e legitimar suas diferentes leituras, essa nova metodologia provocou uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem da leitura, visando às características fundamentadas na epistemologia do dialogismo (ZANOTTO, 2016), que foi abordada anteriormente na discussão sobre o PAG como prática de letramento.

Para finalizar, é necessário apontar que, geralmente, quando o PAG é utilizado como metodologia de coleta de dados, o procedimento de análise não estabelece, a priori, quais serão as categorias e critérios do tema. Conforme as vivências e a leitura

⁹ Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e é líder do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq).

da transcrição dos dados ocorre, elas emergem dos próprios dados. Assim, quando iniciei a minha análise, li e reli as vivências até encontrar os pontos que mais me chamavam atenção.

Para tanto, realizei recortes das vivências enfocando as vozes que melhor ilustravam situações que poderiam responder minhas perguntas de pesquisa e atender aos meus objetivos. Assim, também busquei pelos trechos onde era possível visualizar a argumentação dos estudantes por meio da exposição do ponto de vista e experiências pessoais, mas também momentos em que era possível visualizar o raciocínio que eles utilizaram para interpretar o texto e as complementações e negociações em conjunto dos colegas.

3.4 O contexto da pesquisa

Sou professora da disciplina de LE Inglês em duas escolas privadas no interior do estado de São Paulo e os participantes vivências são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha pela escola se deu pelo fato de apenas uma das instituições permitir a realização de pesquisas com os alunos e a escolha pela série foi pelo fato de contar com alunos um pouco mais proficientes no inglês (aproximadamente no nível B1) e mais acostumados com a leitura de livros nas escolas.

Todas as propostas realizadas (a entrevista, as vivências e o questionário) não ocorreram durante o período da aula, contando com alunos voluntários para a participação, sendo que a maior parte dos voluntários foram meninas, tendo apenas um menino presente.

Ademais, visando proteger a identidade dos participantes, o nome deles foi substituído com nome de personagens literários que eles gostam, sendo esses nomes: America da saga de livros distópicos românticos “A Seleção”, Agatha em homenagem a autora de livros de romance policial, Denji dos mangás e anime “Chainsaw Man”, Katniss da trilogia de livros distópicos “Jogos Vorazes”, Bronwyn dos livros de mistério “Um de nós está mentindo” e, na segunda vivência, Lily do livro de romance contemporâneo “É assim que acaba”.

Finalmente, após expor as informações referentes a metodologia aplicada ao trabalho, darei início ao capítulo que trata a minha análise de dados. A seguir, analisarei a entrevista, as vivências e o questionário realizado com os estudantes.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O quarto capítulo dessa dissertação, por fim, objetiva apresentar a análise realizada por meio dos dados gerados, visando responder às perguntas da pesquisa, que são:

1. De que maneira a mediação da tecnologia digital no espaço escolar pode (ou não) favorecer a leitura profunda?
2. Em que medida o Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica de letramento pode instigar mudanças na visão dos alunos acerca da leitura e de si mesmos como leitores?

Para que as perguntas sejam respondidas, são analisados os dados gerados na entrevista semiestruturada, nas duas vivências do Pensar Alto em Grupo e no questionário final. Como já mencionado no capítulo anterior, a primeira entrevista foi semiestruturada realizada presencialmente com os estudantes participantes, as vivências também foram presenciais em horário extraclasse e o questionário foi diretivo e assíncrono, visto que foi realizado por meio da ferramenta Formulários Google.

Primeiramente, é analisada a primeira entrevista que ocorreu no dia 29 de março de 2022.

Em seguida, faço uma análise das cenas da série com enfoque nos aspectos Educomunicativos que são encontrados nelas e que podem ser utilizados em sala de aula.

Após, são apresentadas as análises da primeira e da segunda vivência que utilizaram dois meios para a realização da leitura: uma série televisiva e um poema.

Depois das vivências, é apresentada uma reflexão acerca das respostas que os alunos forneceram para o questionário *online*.

Finalmente, apresento as respostas às perguntas da pesquisa e as considerações finais.

4.1 Análise da primeira entrevista

As atividades dessa pesquisa foram realizadas em momentos extraclasse e, assim, o convite aos estudantes presentes para a primeira etapa já havia sido feito.

No entanto, em consonância com as percepções de Minayo (2009) mencionadas anteriormente, apesar de o trabalho já ter sido brevemente explicado, fiz questão de mencionar novamente o interesse, os motivos e a justificativa da pesquisa para os alunos, sempre mantendo uma linguagem acessível e fazendo o possível para que eles compreendessem o que é uma dissertação de mestrado e qual a relevância da ajuda deles naquele momento. Como todos os presentes eram da mesma turma, não foi preciso realizar uma etapa de apresentação.

Em seu trabalho sobre as técnicas introspectivas, McKay (2009) lista princípios necessários para coletar dados verbais e, dentre eles, a pesquisadora orienta outros pesquisadores sobre a relevância de pensar cuidadosamente sobre o que é esperado dos participantes, é preciso se certificar que os objetivos são factíveis com a realidade. Dessa maneira, é importante ressaltar, mais uma vez, que sou professora de língua inglesa e, apesar da minha parte da entrevista estar em inglês, os estudantes podiam utilizar a sua primeira língua (o português), afinal, a verbalização já pressupõe demandas cognitivas adicionais no processamento mental e não condiz com o interesse da pesquisa dificultar mais ainda esse processo para os participantes.

Seguindo a proposta de uma entrevista semiestruturada, foram combinadas perguntas abertas e fechadas para que os participantes pudessem discorrer sobre o tema. Apesar de não haver uma apresentação “clássica” – como nome, idade, cidade de origem – pode-se dizer que os alunos foram capazes de conhecer mais os seus colegas, visto que um dos objetivos dessa entrevista inicial era o de não apenas entender a relação que eles tinham com a leitura e quais os gostos deles em relação aos livros, mas também em relação a filmes e séries.

Dessa forma, com um contexto semelhante ao de uma conversa informal, eu precisava entender quais gêneros de séries interessavam os participantes, afinal, um dos instrumentos planejados para a pesquisa é a série *Anne with an E* e, caso fosse algo que eles não gostassem, seria difícil despertar o interesse deles pela mensagem veiculada e, principalmente, para a leitura. Assim, iniciei questionando sobre os gêneros preferidos para assistir e foram mencionados, pela maioria, suspense, romance e mistério. Sinceramente, fiquei preocupada, pois *Anne*, apesar de conter romance, é uma série de drama. Os próprios alunos começaram a citar nomes de séries que gostam como *Julie and the Phantoms*, *Cobra Kai*, *Lupin* – concidentemente, todas séries da *Netflix* – e eu decidi perguntar se alguém conhecia *Anne*. Para o meu alívio, algumas participantes disseram que conheciam e amavam

a série, visto que ela tratava de assuntos atuais como “*homophobia, the girls and women that are excluded from society, sabe?*”. Apenas uma pessoa disse não conhecer e uma outra aluna disse que não gostou muito, pois a série é muito parada no início e acabou desistindo.

Tendo já conhecido o gosto dos alunos em relação à televisão, mudei o meu foco da entrevista para a leitura e questionei diretamente sobre livros, mais especificamente, se gostavam de ler. Discorro sobre três respostas obtidas.

Excerto 1 – As impressões dos alunos em relação à leitura

- Bronwyn: Eu acho que a escola que fez eu pegar trauma, porque é muito livro para ler e aí eu me sentia obrigada, sabe, eu acho que ler, tipo assim tudo bem, que é uma coisa, tipo assim a escola faz para incentivar a gente, mas isso acabou piorando a situação e eu acabei pegando trauma de ler.
- Denji: It's true, I don't like to read when it's an obligation, mainly when you are punished for it, you know? Like, when there is a test, if you don't answer correctly, you get a bad grade and risk going to recuperação, which is weird because what if I think that and the teacher doesn't?"
- America: Eu gosto. Eu não gostava, eu era igual vocês, eu peguei trauma, só que aí até que eu peguei uns livros, que me fizeram me apaixonar de vez pela leitura. E eu gosto, pro, porque, sei lá, parece que eu entro em outra dimensão, pro, eu entro em outro... eu entro, literalmente, na história: se os personagens sofrem, eu sofro. É até uma distração às vezes, sabe? Tipo se eu estou triste, vou ler, fico mais triste ainda porque o personagem, acontece alguma coisa com ele, mas enfim a gente não precisa contar isso, não é, pro? (risadas).

A aluna Bronwyn trouxe justamente uma das falas que me fez refletir sobre a realização dessa pesquisa: o argumento de que não gosta de ler associado à escola. E imediatamente o aluno Denji concordou, afinal, essa infelizmente é a visão que muitos alunos têm da leitura. Ademais, é interessante notar como o Denji questionou o fato de que ele pode pensar algo e a professora não, evidenciando como uma leitura única e diretiva cerceia os pensamentos e a própria interpretação dos alunos, como se houvesse apenas uma resposta esperada para a pergunta e, principalmente, como se houvesse apenas uma forma de entender determinado livro ou passagem de texto.

Ele também comentou, em outro momento, que na antiga escola, a professora de língua portuguesa mudou a forma de trabalhar com a literatura por conta dessa sensação de obrigatoriedade e punição. A forma encontrada pela docente foi de tornar as provas do livro um extra, ou seja, se você não a fizesse ou fosse mal, não perderia nota por isso, seria apenas algo para agregar positivamente no boletim. A meu ver, é uma prática interessante, pois vai de fato contra o ressentimento que muitos alunos guardam da leitura obrigatória.

Já, em seguida da primeira fala de Denji, a aluna America comentou que inicialmente se sentia da mesma forma que os colegas, mas que hoje a situação é diferente, pois após ler livros por escolha própria, ela se apaixonou. Momentaneamente, deixando a imparcialidade de lado como pesquisadora, acredito que ela tenha feito uma das falas mais bonitas da entrevista nesse momento, visto que, também como leitora, me identifiquei com essa paixão pelos livros e suas histórias.

Apesar do tom de risada na última fala, a aluna abordou o princípio da empatia. Anteriormente, nessa dissertação, fiz menção à uma cena da série televisiva em que a personagem Anne compartilhou se emocionar com um livro, porém com esse trecho da entrevista percebemos claramente que essa identificação é algo que pode acontecer conosco.

Abrantes (2014, p. 197) traz muitas definições para o que é a empatia, sendo uma delas “sentir-se no outro”, mas sem perder o sentido de sua própria identidade. Outra abordagem é por meio das metáforas de *Performance* e *Being Transported*, creditadas à Richard Gerrig (1993), na qual o sujeito se comporta como se fosse um dos personagens da história, seguindo seu raciocínio, antecipando suas ações e, evidentemente, partilhando de seus estados mentais. Assim, é como se o leitor fosse transportado por meio da leitura, imergido na narrativa de maneira a chegar a sentir o mesmo que os personagens.

Em outro momento da entrevista, no qual estávamos falando sobre a diferença entre ler algo e assistir algo, as participantes trouxeram novamente essa ênfase aos sentimentos provocados pela leitura.

Excerto 2 – Os sentimentos dos alunos pela leitura.

- America: Quando eu estou lendo é bem diferente de quando eu estou assistindo uma série ou um filme, porque quando eu estou lendo, eu sinto muito mais, eu choro, eu rio, eu dou risada, eu entro mais na história. Agora, quando eu estou assistindo a série ou o filme, eu gosto também bastante, só que eu... é mais difícil de eu me adaptar, não sei se deu para entender, mas eu gosto de eu imaginar.
- Juliana (professora): De se conectar.
- America: É, eu gosto de eu imaginar, o livro me dá essa sensação, agora a série e filme, não, mas eu me sinto mais conectada, entre aspas, lendo do que assistindo alguma coisa.
- Agatha: É, mesmo eu preferindo a série, eu tenho que concordar com a America, eu acho que o livro, assim, eu, é igual ela falou, me conecto mais com a história, então, como eu acho que também a gente imagina do nosso jeito, muita coisa às vezes que numa série é uma simples fala, ou alguma coisa que é simples, no livro a gente sente

mais, então eu acho que é mais fácil você chorar, de você sentir raiva, de você rir, enfim.

- Bronwyn: Vocês vão ficar meio impressionadas, mas eu concordo com as duas. Então assim, realmente, porque o livro Malala, que a gente está lendo, que é uma coisa recente, é o único livro que eu estou lendo, e, realmente, a gente parece que está naquele lugar de verdade, e tal, parece que a gente está vendo o que está acontecendo, e série tipo está tudo mostrando ali, aí livro, não, você tem que imaginar, a sua cabeça é que acaba fazendo isso.

Além de evidenciarem como a empatia é estimulada na leitura, a fala das participantes traz à tona o conceito de leitura profunda mencionado anteriormente no capítulo 2 da dissertação. A neurocientista Wolf listou as características de uma leitura profunda que, para relembrar, são: a capacidade de formar imagens durante a leitura, a imersão, a empatia, a adoção de outras perspectivas, o conhecimento de fundo e o *insight*.

De acordo com a fala delas, é como se elas considerassem, implicitamente, que a leitura profunda ocorre com mais facilidade durante a leitura de um livro do que durante uma série ou filme. Apesar desses comentários iniciais, ainda há a necessidade de responder à pergunta de pesquisa que visa investigar se é possível favorecer a leitura profunda por meio da mídia e, durante as vivências. Essa reflexão reaparecerá, mas com outras respostas.

Antes de dar início a análise da primeira vivência, discutirei sobre as cenas escolhidas para o trabalho e comentarei os aspectos educomunicativos presentes nelas.

4.2 A Educomunicação em *Anne with an E*: justificativa das cenas

Esta seção tem como objetivo justificar a minha escolha das cenas coletadas da série “*Anne with an E*” e relacioná-las com as vertentes educomunicativas discutidas anteriormente. A série foi selecionada devido a sua abordagem em relação à educação e, principalmente, à leitura.

Antes das discussões das cenas é preciso compreender os significados visuais, visto que a língua escrita e as imagens estão intrinsecamente conectadas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) acentuam que “algo só existe de forma significativa a partir de uma perspectiva humana quando é nomeado na/por meio da linguagem” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 246). Eles trabalham para comprovar como é possível dizer as mesmas coisas, mas de formas diferentes, por meio da língua

escrita e da imagem. Assim, os estudiosos abordam dois tipos de significados visuais e/ou significados constituídos por meio da imagem: as imagens perceptuais e as imagens mentais.

As imagens perceptuais são compreendidas como o que é imediatamente visto, ou seja, o que é de fato visto com os nossos próprios olhos no presente. Apesar disso, é importante salientar que o ser humano vê tudo e ao mesmo tempo não vê tudo. A atenção visual precisa ser e é seletiva, assim, por mais que uma imagem se apresente diante dos olhos humanos, uma pessoa olhará apenas para o que lhe é significativo e os demais detalhes tornam-se irrelevantes ou passam despercebidos. Contudo, os autores salientam que nem tudo o que as pessoas veem é necessariamente verdade e citam como exemplo a falha em identificar um conhecido andando na rua e quando há a presença de efeitos visuais distorcidos, como a ilusão de ótica.

As imagens mentais, por outro lado, são compreendidas como o que é visto na mente de uma pessoa, mas que não está sendo visto no momento, ou seja, é aquilo que alguém visualiza ou imagina para uma possibilidade futura ou recordações de momentos passados. Diferentemente das imagens perceptuais, as imagens mentais são uma versão reduzida, não por uma seletividade do momento, mas por fazerem alusão a algo que foi visto anteriormente. “Há sempre mais para ser visto em uma imagem perceptual, mas uma imagem mental começa e termina com o que podemos recordar” (KOCH, 2004, p. 187-194, apud: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 254).

Assim, no intuito de trabalhar com a multimodalidade em sala de aula por meio de uma série televisiva, é necessário compreender os elementos do design visual para que os alunos se tornem capazes de construir significados visuais. Os autores, dessa forma, afirmam que “a língua escrita e a imagem são duas formas de representação visual que podem se reforçar mutuamente para comunicar mensagens, emoções ou ideias” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 260). E, refletindo em um trabalho cujo contexto é o de conectar a língua escrita (leitura, livros) com a imagem (série televisiva), tais reflexões se mostram extremamente relevantes.

No que concerne às imagens em movimento, Rose (2017) enumera nove passos para que o estudo de textos multimodais seja possível, mas acentua que não há uma única forma de análise que capte uma verdade única no texto. Rose afirma que os meios audiovisuais são constituídos de sentido, imagens, técnicas, composição de cenas, sequências de cenas e muito mais, portanto, essa

complexidade de elementos deve ser levada em consideração ao refletir sobre a possibilidade de implementar elementos midiáticos dentro de sala de aula como ferramentas pedagógicas.

Isto posto, esse momento de discussão das cenas faz uso, principalmente, da transcrição, chamada de translação em alguns momentos. A autora pontua que:

Todo passo, no processo de análise de materiais audiovisuais, cada translado implica em decisões e escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis às escolhas concretas feitas, e o que é deixado fora é tão importante quanto o que está presente. A escolha, dentro de um campo múltiplo, é especialmente importante quando se analisa um meio complexo onde a translação irá, normalmente, tomar a forma de simplificação (ROSE, 2017, p. 343).

A escolha pela transcrição de momentos de algumas cenas torna-se relevante ao possibilitar a geração de “um conjunto de dados que se preste a uma análise cuidadosa” (ROSE, 2017, p. 348). Dessa forma, a discussão das cenas selecionadas juntamente com a transcrição fará com que seja possível conectar aspectos das áreas de intervenção da Educomunicação mencionadas no segundo capítulo com a série televisiva, visando, portanto, atribuir um sentido para a escolha e presença dessas cenas na dissertação.

A autora acentua a importância da escolha do referencial de amostragem, no caso desta pesquisa, as cenas. Dessa forma, em seguida, as cenas selecionadas serão explicadas, transcritas e comentadas. Vale ressaltar que, para a dissertação, serão utilizados apenas episódios da primeira temporada para facilitar a aplicação da metodologia em sala de aula.

4.2.1 Cena 1 - Anne with an E – T1:E2 – 19:18 – 23:15

A série não possui episódios autônomos, portanto, o segundo episódio chamado “Sou Livre e Nada Me Prende” e em inglês “I Am No Bird, and No Net Ensnares Me” é uma continuação direta do primeiro episódio. Assim, para que haja um entendimento da cena a ser discutida, uma breve contextualização será feita.

Marilla Cuthbert é uma das responsáveis, juntamente do seu irmão Matthew Cuthbert, pela adoção da jovem Anne. No primeiro episódio, ao se arrumarem para um chá, Anne admirava o broche que Marilla estava utilizando, porém a matriarca não permitiu que a jovem órfã o pegasse, pois era uma relíquia de sua família. Ao retornarem do chá, Marilla pediu para que Anne o guardasse e, mais tarde, ao conferir,

percebeu que o broche não estava lá e imediatamente assumiu que a nova integrante da casa o havia roubado. Assim, prontamente entrou no quarto de Anne e, de tanto insistir para a garota admitir, a jovem inventou uma história – que era mentira – do porquê o havia roubado e, desse modo, foi mandada embora da casa. Porém, após a partida da garota, Marilla encontrou o broche caído na poltrona e Matthew foi desesperadamente atrás dela.

O segundo episódio, praticamente, gira em torno da busca por Anne. Ele mostra a menina não tendo coragem de entrar em seu antigo orfanato por conta das más lembranças que ela tem do lugar (algo que é explorado durante a série) e mostra Anne em uma viagem ajudando o moço que fazia a entrega dos leites em troca do transporte para a estação de trem, pois a jovem queria retornar à Halifax, cidade em que nasceu.

É o momento em que Anne se encontra na estação de trem que aqui será discutido. A cena tem início com Anne recitando *Henry and Emma* (1709), de Matthew Prior para um casal, como consta na figura abaixo.

Figura 3: Captura de tela de *Anne with an E* – T1:E2 – 19:26.



Todos os direitos reservados à Netflix. Fonte: www.netflix.com

Quadro 2 – Transcrição da primeira cena

Dimensão Verbal	Dimensão Visual
<p>Anne: "Onde a esperança e o medo mantêm a discordia incessante. Onde a alegria fugaz nos inspira a dúvida constante e questionamos o nosso desejo mais ardente!"</p> <p>Anne: Obrigada.</p> <p>Anne: Com licença. Se interessaria em escutar um poema declamado em voz alta com grande emoção? É só um dólar.</p> <p>Anne: Cinquenta centavos?</p> <p>Anne: Preciso da passagem para Halifax. Prometo que gostará.</p> <p>Anne: Com licença, senhor. Estaria interessado num estimulante conto de feitos heroicos e atos de bravura? Faz passar o tempo.</p> <p>Anne: Com licença, eu poderia transportá-las, por alguns minutos, com uma recitação romântica repleta de tragédia de um amor não correspondido?</p> <p>Anne: "Ama-me por amor do amor somente. Não digas: 'amo-a pelo seu olhar, o seu sorriso, o modo de falar honesto e brando. Amo-a porque se sente minh'alma em comunhão constantemente com a sua'..."¹⁰</p> <p>Matthew: Anne!</p> <p>Anne: "[...] Porque pode mudar isso tudo, em si mesmo, ao perpassar do tempo, ou para ti unicamente..."</p> <p>Matthew: Anne, graças a Deus, encontrei você!</p> <p>Anne: Então a Marilla deve ter encontrado o broche, porque eu não sou ladra! Agora, com licença, estou tentando ganhar dinheiro. Preciso pegar o trem.</p> <p>Anne: "Nem me ames pelo pranto que a bondade de tuas mãos enxuga..."</p> <p>Matthew: Por favor, Anne!</p> <p>Anne: "Pois se em mim secar, por teu conforto..."</p> <p>Matthew: Foi um terrível mal-entendido.</p> <p>Moça 1: Obrigada de qualquer modo, foi bonito.</p>	<p>Nas escadas da estação de trem, Anne com duas tranças no cabelo, está vestindo roupas de cores neutras e segura na mão esquerda sua pequena e surrada mala e na mão direita o chapéu para armazenar o dinheiro coletado. Ela está recitando o poema para um homem e uma mulher que prontamente depositam uma moeda para a jovem.</p> <p>Após receber uma moeda do casal, Anne continua andando pela estação de trem repleta de pessoas. Nervosa, respira fundo e se dirige a uma idosa vestida de preto que, após ouvir a proposta, balança a cabeça sinalizando que não tem interesse.</p> <p>Anne se dirige a uma outra mulher que está sentada e recebe, novamente, o mesmo aceno.</p> <p>Sem sucesso, faz a oferta para um jovem homem. O jovem, contudo, lhe dá as costas e a dispensa com o jornal que estava lendo. Persistente, ela se dirige a duas jovens sentadas que, com sorrisos, depositam uma moeda sinalizando que ela pode continuar.</p> <p>Durante a recitação, Matthew surge na estação de trem chamando por Anne e passando por meio das várias pessoas ali. Ao vê-la, é confrontado por uma magoada e brava Anne que o ignora e tenta continuar recitando para as duas mulheres que acompanham a cena desconfortáveis e trocando olhares.</p> <p>Mas Matthew continua tentando chamar a atenção de Anne, mas a jovem levanta a mão sinalizando que ela está falando (recitando) e não deseja ser interrompida. As duas jovens, ainda desconfortáveis, levantam-se do banco, agradecem e saem dando privacidade aos dois.</p>

¹⁰ A transcrição feita aqui não seguiu as legendas do episódio, pois não coincidiam com a tradução feita por Manuel Bandeira, visto que foi essa a versão utilizada na vivência com os alunos. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NTQ3NDc5/>> Acesso em: 7 de jul 2021.

Nesta primeira cena escolhida, a área de intervenção da educomunicação que pode ser relacionada a ela, é a Educação para a Comunicação, visto que essa área diz respeito aos estudos sobre a comunicação em si, ou seja, formas de estudá-la e entendê-la.

Assim, os objetivos dela consistem em fazer com que os sujeitos/alunos compreendam a importância da comunicação e como utilizá-la corretamente, para exemplificação: fazer com que esses alunos entendam como a comunicação ocorre em sociedade, compreendam regras sociais e saibam melhorar o diálogo com o outro.

Na cena escolhida, Anne, justamente por realizar muitas leituras e se interessar por livros e poesias, consegue utilizar esse conhecimento prévio em seu favor e decide “comercializar” seu conhecimento. Assim, por meio de sua bagagem cognitiva com apoio da comunicação com o outro, ela conseguiu reverter uma situação difícil em algo que a beneficiaria – a arrecadação de dinheiro para comprar a passagem do trem.

Por conhecer regras sociais por meio dos livros e não por vivência própria, visto que ela morou no orfanato por muito tempo, ela soube se comunicar e abordar as pessoas da estação de trem de forma respeitosa e formal, por mais que nem todas as vezes tenha funcionado, ela ainda conseguiu cativar algumas pessoas que a escutaram pacientemente e lhe deram moedas. Anne mostrou, nesse momento, como utilizar os conhecimentos adquiridos nos livros de maneira pertinente em seu dia a dia.

Dessa maneira, pensar na Educação para a Comunicação é tentar entender de que modo ela é relevante para situações pessoais e principalmente grupais. Assim, a cena é relevante para expor e trabalhar a necessidade de entender como as pessoas recebem a informação que o falante (produtor) diz e principalmente maneiras de fazer com que essas informações sejam claras e atinjam esses ouvintes de forma eficaz.

4.2.2 Cena 2 – Anne with an E – T1:E3 – 4:15 – 8:50

O terceiro episódio da série chamado “Obstinada Como a Juventude” e em inglês “But What is So Headstrong as Youth?” acontece após o mal-entendido com a Anne ser resolvido e, inclusive, com a jovem assinando a bíblia da família e assumindo o sobrenome Cuthberth. Esse terceiro episódio mostra o primeiro contato de Anne com a escola e a primeira cena escolhida retrata-a caminhando para a escola e seu monólogo ensaiando o que falaria para os novos amigos e colegas. Quando chega a

seu destino, como consta a imagem a seguir, a jovem ansiosamente respira fundo, entra na caótica sala de aula e é imediatamente recebida pela sua amiga, Diana Barry.

Figura 4: Captura de tela de *Anne with an E* – T1:E3 – 5:22



Todos os direitos reservados à Netflix. Fonte: www.netflix.com

Quadro 3 – Transcrição da segunda cena

Dimensão Verbal	Dimensão Visual
<p>Anne: Olá. É um enorme prazer conhecê-los. Cumprimentos. Não! Saudações. Ah, o seu vestido é esplêndido, mangas bufantes são divinas! Sempre morou em Avonlea? Ah, eu concordo. Acho o lugar mais lindo do mundo e eu já viajei bastante, você acaba tendo outra perspectiva. Ah, isto aqui? Adoro flores silvestres, você não? Às vezes imagino que meu quarto é um caramanchão florido. Sabia que o caramanchão é o aposento de uma <i>lady</i> em um salão ou castelo medieval? Não seria maravilhoso ser uma princesa? Palavras não podem expressar a emoção de conhecê-los.</p>	<p>Em um monólogo, Anne, caminhando pela floresta a caminho da escola, pratica conversas possíveis com os novos colegas. Ela está carregando uma cesta na mão esquerda e segurando a mochila atrás das costas com a mão direita e usando um vestido cinza e um casaco marrom, além de um chapéu sem adornos.</p>
<p>Diana: Anne!</p>	<p>Durante o caminho, faz pausas para colher flores coloridas e enfeitar o chapéu de uma forma chamativa, visto que as flores são longas.</p>
<p>Anne: Olá, Diana!</p>	<p>Ao chegar em frente à grande escola branca, vê crianças correndo para dentro, pausa por um instante para admirar o local em que está, respira fundo e entra correndo para o caos escolar.</p>
<p>Diana: Nossa! O que aconteceu com o seu chapéu?</p>	<p>Impressionada, é imediatamente recepcionada pela colega Diana que aponta para o chapéu adornado de Anne. Ao mesmo tempo, há um grupo de garotas no</p>
<p>Anne: Eu queria causar uma boa impressão e ele estava tão sem graça!</p>	

<p>Diana: Você está mesmo causando uma impressão. Que bom que chegou. Espero que em breve possamos vir juntas.</p> <p>Anne: Não podemos?</p> <p>Diana: Logo meus pais a aceitarão, agora que é uma Cuthbert. Bem-vinda ao primeiro dia! Vem, vou te mostrar tudo o que precisa saber.</p> <p>Grupo de garotas ao fundo: Quem será?</p> <p>Diana: Deixe suas coisas aqui. Pode se sentar comigo, a Ruby não vai ligar. Eu acho que a Jane e a Ruby se sentarão juntas agora que Prissy está estudando para os exames no Queen's Academy e fica com os mais velhos.</p> <p>Anne: Quem?</p> <p>Diana: Vá guardar suas coisas.</p> <p>Moody: Olá. Eu sou o Moody.</p> <p>Anne: Desculpe?</p> <p>Moody: Moody Spurgeon.</p> <p>Anne: Eu sou a Anne.</p> <p>Charlie: Sou o Charlie.</p> <p>Diana: Charlie Sloane.</p> <p>Anne: Prazer em conhecê-los.</p> <p>Diana: Não fale com os meninos. Eles são ridículos!</p> <p>Charlie: Prazer em revê-la também, Diana.</p> <p>Diana: Todos menos o Gilbert Blythe. Ele é incrível, mas não estará aqui hoje.</p> <p>Diana: Estas são Jane Andrews, Josie Pye, Ruby Gillis e Tillie Boulter. Meninas, esta é a Anne.</p> <p>Jane: Olá, Anne.</p> <p>Ruby: Olá.</p> <p>Tillie: Prazer em conhecê-la.</p> <p>Anne: É um prazer excepcional conhecê-las e farei o máximo para me provar digna de sua amizade.</p> <p>Diana: A Anne adora ler e conhece muitas palavras difíceis.</p> <p>Josie: E as usa em todas as frases?</p> <p>Tillie: Eu também gosto de ler.</p> <p>Ruby: Não gosta, não.</p> <p>Tillie: Não gosto, não.</p> <p>Jane: Vi você no piquenique da igreja. Desculpe, devia ter cumprimentado.</p> <p>Anne: Havia muita gente lá.</p> <p>Jane: Minha mãe não deixou.</p> <p>Josie: Por que fazem você usar esse vestido de velha?</p> <p>Anne: É bom ter algo novo.</p> <p>Josie: Se você é órfã, imagino que sim. Eu não usaria isso nem morta.</p>	<p>fundo da sala apontando, cochichando e dando risadas.</p> <p>As duas caminham para o fundo da sala de aula, onde os alunos guardam seus pertences (agasalhos, chapéus...) e, após, se dirigem para as bancadas onde os alunos se sentam.</p> <p>Assim que chegam às bancadas, dois garotos se aproximam para se apresentar para a nova aluna sendo um diálogo rápido.</p> <p>Após, Diana sussurra sobre um outro aluno e logo em seguida o grupo de quatro garotas se aproxima das duas. Três delas se mostram simpáticas, porém, uma delas imediatamente se mostra mais apática em relação à nova aluna – mas de forma disfarçada, fazendo comentários ácidos em meio de sorrisos. Ademais, quando Anne faz uso de palavras formais demais, as garotas se olham confusas.</p>
--	---

<p>Diana: A Anne não é mais órfã. Ela foi adotada.</p> <p>Anne: Eu ainda sou órfã, Diana. Sempre serei órfã.</p> <p>Tillie: Nossa, eu odiaria ser órfã.</p> <p>Ruby: Sinto muito por você, Anne.</p> <p>Billy: Au-au-au!</p> <p>Anne: Você é ridículo!</p> <p>Billy: Vejam só! Uma cadelã falante! Pega bola também?</p> <p>Jane: Billy, deixe-a em paz!</p> <p>Billy: Senta. Fica. Rola!</p> <p>Jane: Não ligue para o meu irmão. Ele é ridículo!</p> <p>Billy: Au!</p> <p>Jane: Nunca deixe os meninos saberem que a chatearam.</p> <p>Ruby: Nem os deixe saber que gosta deles.</p> <p>Anne: A escola é uma coisa complicada.</p> <p>Josie: Já estudou em uma escola de verdade? Ou mandaram você para uma escola especial para órfãos?</p>	<p>Durante a conversa, as garotas são interrompidas pelo trio de meninos sendo o valentão na frente e os dois seguidores atrás. O valentão, descontraído e provocando a nova aluna, brinca de jogar para cima uma bola.</p> <p>Anne se sente intimidada com tantos acontecimentos (e hostilidade) na escola. Após os comentários ácidos de Josie, a cena continua com Anne sem graça e sua querida amiga Diana levando-a para outros lugares da escola.</p>
--	---

Para essa cena, a mesma área educomunicativa da cena anterior será trabalhada – a Comunicação para a Educação.

Logo no início, Anne, em um monólogo em direção à escola, pratica possíveis conversas que teria na escola. É possível ver a jovem fazer uso de palavras formais demais para uma interação entre colegas de turma como “saudações”, “esplêndido” e “caramanchão”, por exemplo. O mesmo acontece quando ela de fato encontra com as novas colegas e utiliza, mais uma vez, vocabulários rebuscados que, inclusive, deixaram as colegas confusas e se entreolhando, sendo preciso a intervenção e explicação da amiga Diana.

Refletindo sobre a educação para a comunicação, Anne, de tanto ler, é quase um dicionário ambulante e adora vocabulários requintados e difíceis. Por conta das inúmeras leituras que faz, Anne replica as conversas formais dos livros nas suas vivências diárias. Nesse caso, por mais que ela compreenda as convenções sociais e como ser respeitosa nas conversas, falta-lhe a percepção de quais situações de fato essas regras sociais devem ser aplicadas, visto que naquele momento, ela estava em sala de aula com outras crianças e conhecendo-as pela primeira vez, ou seja, tamanha formalidade poderia ser deixada de lado – não completamente – mas adaptada para facilitar o diálogo. Como já mencionado, houve um momento em que o grupo de quatro garotas se entreolhou confuso com o vocabulário rebuscado da jovem.

Por isso, pensar na educação para a comunicação é também pensar em formas de melhorar o diálogo entre os sujeitos da sociedade. Isso não significa que Anne precisaria mudar completamente seu jeito, mas adaptar sua forma de se expressar, em certas situações, para que haja um entendimento entre as pessoas. Em contrapartida, a mudança tampouco necessariamente precisa vir de Anne. Cabe às instituições de ensino promover novas experiências aos alunos e prepará-los para situações que eles não estejam habituados e isso inclui melhorar o repertório linguístico deles para tal.

Em outro momento da cena, é explícito o preconceito e o bullying com Anne, por ser uma órfã e com vestimentas mais simples, baratas e com cores neutras, sendo o oposto do que estava em alta na época. Josie Pye é a responsável por comentários cruéis disfarçados e Billy Andrews pelo ataque direto ao compará-la com uma cadela e reproduzir sons de latidos. Infelizmente, o preconceito e o bullying são problemas recorrentes nessa faixa etária até os dias de hoje, por isso, um docente que assista e opte em trabalhar com a série e com essa cena, pode explorar esse assunto com os jovens e, em concordância com a educação para a comunicação, abordar formas de fazer com que pessoas diferentes e com histórias de vida diferentes possam se comunicar e viver em conjunto. Outro tema que pode ser relacionado a esse, é a amizade. Diana Barry tenta defender e se mantém ao lado de Anne quando ela é provocada e chamada de órfã por Josie Pye. Assim, evidenciar a importância e a sorte de se ter amigos dentro das escolas pode ser uma experiência muito frutífera.

Pensando atualmente, a área de intervenção Mediação Tecnológica na Educação também pode ser explorada, visto que ela abrange não apenas a acessibilidade, mas também formas de garantir o exercício de práticas escolares sociais e democráticas à juventude.

Com a crescente inserção da mídia na vida dos adolescentes, postagens com teor preconceituoso e de bullying se tornam recorrentes nas redes sociais, por isso, trabalhar a cena e relacioná-la com o cyberbullying, caso a série acontecesse em anos mais recentes, é também uma possível atividade interdisciplinar propiciada pela série televisiva e um motivo de tê-la escolhido para integrar a discussão com os alunos.

4.2.3 Cena 3 – Anne with an E – T1:E3 – 31:49 – 33:25

Ainda no terceiro episódio, a terceira cena escolhida retrata um momento de leitura em sala de aula onde Mr. Phillips, o terrível professor, pediu para que os alunos recitassem uma poesia do livro e Anne impressionou – até demais – com sua vigorosa leitura, como consta na próxima imagem.

Figura 5: Captura de tela de *Anne with an E* – T1:E3 – 32:37



Todos os direitos reservados à Netflix. Fonte: www.netflix.com

Quadro 4 – Transcrição da terceira cena

Dimensão Verbal	Dimensão Visual
Mr. Phillips: Abram seus livros na página 32. Leremos em voz alta o poema <i>O Pescador</i> , de Barry Cornwall ¹¹ . Anne: Finalmente algo que faço bem! Diana: Fico feliz por você. Mr. Phillips: Diana Barry, levante-se e comece.	A sala de aula é constituída por: meninas de um lado e meninos de outro. Cada bancada contém dois estudantes sentados lado a lado. O professor, Mr. Phillips, caminha pelo corredor central da sala de aula com as mãos nas costas olhando firmemente para os alunos que parecem tensos até que ele finalmente fala qual será a atividade. Anne suspira aliviada com a tarefa solicitada enquanto sua colega, Diana, ao ser chamada para a leitura, perde o sorriso do

¹¹ Poema do livro *English Songs: and Other Small Poems* publicado em 1832. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=KeRLAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em 13 jul 2021.

<p>Diana: Uma vida ven...tu...rosa e triste como a dele não há, Segue o pescador solitário no mar".</p> <p>Mr. Phillips: Venturosa, de fato. Sente-se. Garota nova, em pé, continue.</p> <p>Anne: Sobre as águas revoltas tão longe de seu lar, por um salário de fome ele precisa se lançar; Poucos corações para encorajá-lo em sua vida agourenta, E ninguém para ajudá-lo na luta contra a tormenta; Companheiro do mar e do ar silente, O pescador solitário deve seguir em frente..."</p> <p>Gilbert: Ela é boa. Dedicada.</p> <p>Anne: [...] Sem o conforto da esperança e amizade, assim Ele olha a vida e só vê o seu fim."</p>	<p>rosto, suspira, levanta-se e começa a ler com dificuldade e nervosismo. Enquanto lê, Anne a olha diversas vezes, compreendendo a dificuldade da amiga. Ao ser chamada para ler, Anne, com um sorriso e uma respiração de empolgação, levanta e começa a leitura. Ela lê em alto e bom tom, enquanto gesticula com as mãos e finaliza dramaticamente. Assim que ela começa a ler, os outros alunos dão risadas, balançam as cabeças e a olham com surpresa e desdém – com exceção de Gilbert Blythe que admira a leitura. A cena continua com os colegas rindo às custas da jovem entusiasmada leitora e com um revirar de olhos do professor que chama a próxima aluna para ler.</p>
--	---

Refletindo por um viés educomunicativo, em relação às oito áreas de intervenção mencionadas no segundo capítulo, a cena tem ligação com a Pedagogia da Comunicação, ou melhor, a falta dela.

Para relembrar, a Pedagogia da Comunicação se volta para a educação formal e busca o desenvolvimento de projetos que contem com a cooperação entre professores e alunos. Ela também procura desenvolver a construção de conhecimentos por meio da comunicação de forma dialógica e interativa que, consequentemente, impulsione a participação de todos.

Assim, um pedagogo que visa a comunicação deve pesquisar e tentar variar suas metodologias de ensino de uma maneira que elas propiciem o diálogo, a reflexão e o debate saudável entre os alunos; deve propor projetos e trabalhos de pesquisa, além de fazer uso de recursos midiáticos e as TDICs; por fim, deve também fomentar o interesse para a aprendizagem e para o diálogo por parte dos estudantes.

Em relação à série, é preciso ter em mente que a trama se passa no século 19, contudo, infelizmente, é possível conectar situações da sala de aula com os dias atuais. Na cena em específico, sem levar em consideração outros momentos da temporada em que o professor possui a mesma postura, vê-se um docente rígido, ríspido e que debocha dos alunos, se opondo totalmente à postura esperada pelos professores mencionada acima.

A personagem Diana Barry é muito inteligente e possui conhecimento vasto sobre outras áreas, entretanto, a leitura não é um dos seus pontos fortes. Ela se mostra desconfortável ao ser chamada para a leitura em voz alta e o professor, Mr.

Phillips, além de ter ignorado a apreensão da aluna, fez um comentário ácido e irônico depois que ela finalizou. Com essa postura, é possível que um estudante crie aversão pela atividade proposta, que no caso é a leitura em voz alta e em público, e até mesmo rancor pela sala de aula, tornando-se um aluno recluso e não participativo.

Em seguida, provavelmente propositalmente, ele chamou a “aluna nova”, Anne – sem nem se importar com o nome dela – para ler, esperando também um fracasso. Apesar disso, Anne surpreendeu ao fazer uma leitura em voz alta entusiasmada e enfática. E, apesar de realizar a tarefa com sucesso, não houve um elogio nem comentário por parte do professor, ele simplesmente ficou em silêncio e permitiu que os colegas debochassem da leitura da jovem Anne e apenas pediu para que a próxima pessoa, Josie Pye, continuasse a leitura.

Vê-se, nesse exemplo de sala de aula, um silenciamento dos alunos e como a pedagogia da comunicação faz falta. Como estimular os alunos a participarem das aulas sem que nada lhes seja oferecido em troca - sem elogios, sem incentivos, sem comentários e, principalmente, sem diálogos? A falta da comunicação entre professor-aluno e o pedestal no qual o professor é colocado como o sabe-tudo causa danos tenebrosos na aprendizagem e na formação desses jovens.

Assim, a solução para essa sala de aula é a mudança – radical – da metodologia aplicada. É preciso dar mais autonomia e voz aos jovens estudantes e incentivar a participação e o interesse pelos estudos, caso contrário, não serão gerados muitos bons frutos. Com um leve *spoiler* da série, há esperanças! Na segunda temporada, uma nova professora chega à escola e surpreende positivamente com os seus métodos inovadores de ensino.

4.2.4 Cena 4 – Anne with an E – T1:E4 – 38:03 – 39:12

A última cena escolhida para o trabalho é do quarto episódio chamado “Um Tesouro Vindo da Alma” e em inglês “*An Inward Treasure is Born*”. Ele retrata o dilema de Anne de retornar ou não à escola, visto que ela se envolveu não apenas em situações de bullying, como retratadas na cena anterior, mas principalmente com um rumor que ela ajudou a espalhar, sem más intenções, sobre uma outra jovem aluna, Prissy Andrews. O episódio também conta com um incêndio na casa de sua colega Ruby Gillis que fez com que a jovem morasse provisoriamente com Anne e,

consequentemente, aproximasse as duas garotas. Na cena trabalhada, Anne e suas amigas Diana e Ruby inauguraram um clube de histórias, ilustrado na próxima imagem.

Figura 6: Captura de tela de *Anne with an E* – T1:E4 – 38:46



Todos os direitos reservados à Netflix. Fonte: www.netflix.com

Quadro 5 – Transcrição da quarta cena

Dimensão Verbal	Dimensão Visual
<p>Anne: A reunião inaugural do Clube de Histórias de Avonlea está iniciada!</p> <p>Diana: Ah, Anne, isso é tão, tão...</p> <p>Anne: Deliciosamente secreto e muito emocionante?</p> <p>Diana: Você sabe usar tão bem as palavras!</p> <p>Ruby: Mal sei o que você está dizendo.</p> <p>Anne: Obrigada. Bom, antes de começarmos a cultivar a imaginação, cada uma deve ter o <i>nom de plume</i>.</p> <p>Ruby: Viu? Aconteceu de novo!</p> <p>Anne: Um <i>nom de plume</i> é um pseudônimo, para manter o anonimato. Escreverei com o nome artístico Rosamond Montmorency.</p> <p>Diana: Isso é tão emocionante!</p> <p>Anne: Uma vez por semana, leremos nossas histórias em voz alta e conversaremos sobre elas.</p> <p>Ruby: Não consigo pensar em nada!</p> <p>Anne: Tenho várias ideias se quiser inspiração. Que tal um conto romântico, divino e trágico?</p>	<p>Em uma casa improvisada na floresta, Anne, Diana e Ruby usam uma coroa de flores enquanto se sentam em círculo com três lampiões acesos ao centro, além de carregarem no colo cadernos, penas e tinta.</p> <p>Anne e Diana já estão pensando e prontas para escrever, enquanto Ruby encara suas mãos, nervosa por não ter criatividade. Animadas após a sugestão de Anne, as três jovens molham suas canetas na tinta e começam a produzir.</p>

A última cena possui conexão com a área de intervenção educomunicativa Manifestação das Artes. Para esclarecimento, com essa área, o intuito é o de trabalhar a comunicação e o diálogo por meio da linguagem artística, e não especificamente o ensino de elementos curriculares de arte.

Assim, busca-se estimular a interação entre sujeitos por meio da linguagem artística, ou seja, fazer uso dela para estabelecer contato com esses sujeitos e fazer com que eles sejam capazes de se expressar por meio dela. É frequente notar que nem sempre a fala ou a escrita são suficientes para expressar o que alguém deseja e o que alguém sente, por isso, recorrer a esse processo educomunicativo é fundamental para estimular mais ainda o diálogo, a comunicação e a participação das pessoas na vida em sociedade.

Na cena, as três amigas fundaram um clube de histórias semanal e, pensando em uma situação de aula de aula, quais motivos um professor teria para não implementar esse projeto em suas aulas? Não necessariamente o projeto deveria ser voltado apenas para histórias escritas, como é o caso da série, afinal, aqui se está falando das artes em geral e é sabido que os alunos possuem diferentes dons e habilidades.

Dessa maneira, um docente que assiste à série e reflete sobre a manifestação das artes, também poderia fundar um clube de histórias em suas aulas, contando com histórias escritas, desenhos, áudios e, caso desejasse, pode lançar mão das TDICs, que são capazes de proporcionar tais características para tornar a experiência mais rica. Trabalhando dessa forma, os alunos seriam capazes de se expressar e formar um diálogo com os outros e com o professor ao mesmo tempo que produz e/ou compartilha suas obras.

Após a apresentação e discussão das cenas como forma de justificar a escolha delas, darei início à análise da primeira vivência, onde as duas primeiras cenas foram utilizadas e discutidas com os alunos. A análise a seguir terá um enfoque no Pensar Alto em Grupo.

4.3 Análise da primeira parte da vivência

Reunidos no contraturno, a primeira vivência teve início. Os alunos já sabiam, razoavelmente, o que esperar, visto que eles tiveram uma explicação durante a

primeira entrevista para que se familiarizassem com o processo e não ficassem tão inseguros, além disso, alguns deles já haviam assistido à série.

Diferentemente de como geralmente as pesquisas envolvendo o PAG se iniciam (com os textos impressos), decidir dar início à vivência com a primeira cena da série escolhida, quando Anne está na estação de trem recitando poesias em troca de dinheiro para que pudesse comprar uma passagem. A cena continha áudio e legenda em inglês. Pedi para que os participantes assistissem e, em seguida, compartilhassem o que conseguiram entender.

Excerto 3 – Ideias iniciais da cena

- America: Pro, de primeira, eu achei que ela estava vendendo alguma coisa, mas eu escutei a palavra romance, aí eu não sei se ela está discursando algum poema, se estava dando aquela moeda para ela, alguma coisa para ela, eu entendi isso. De primeiro, achei que era isso, agora não sei.
- Agatha: Pro, eu já tinha assistido Anne, agora eu lembro que ela estava, eu não sei se era no treino ou em algum lugar, que ela ia, estava falando ali, acho que era poesia, igual a America falou, para as pessoas, é, e ela está perguntando se podia ou não e as pessoas davam dinheiro para ela, foi o que eu entendi.
- Katniss: É, pro, eu também, entendi que ela vendia, tipo vendia, para ela poder falar ali um poema e as pessoas pagam para ela, ela lia poemas românticos e aí depois, na hora que ela, algumas pessoas tipo rejeitaram ela ler na cena, e aí depois ela estava ali falando o poema para as mulheres, e aí chegou o moço que estava procurando ela lá.

Percebe-se que, apesar da America ter sido a primeira a participar, ela estava nervosa com a própria resposta ao dizer, ao final que “não sabia”. Durante práticas de leitura, é comum que os alunos se mostrem receosos por conta da crença de que há uma resposta única e que é essa a que o professor quer ouvir.

Contudo, rapidamente, as alunas Agatha e Katniss complementaram a ideia e mostraram uma linha de raciocínio parecida. Nesse ponto, percebi que a aluna Bronwyn não tinha se manifestado e a questionei se ela concordava com as colegas. Assim, ela disse:

É, eu pensei um pouco diferente. No começo também eu pensei que ela estava vendendo alguma coisa, só que aí depois parecia que ela estava falando, tipo assim, como eu vou dizer? Como se ela estivesse vendendo, entre aspas, uma coisa que ela consegue ver.

Por não ter compreendido exatamente o que a personagem da série estava falando, ela lançou mão dos recursos visuais da cena para que pudesse formular sua ideia. Pensando dessa maneira, durante a cena, Anne, ao declamar as poesias, o faz

com muita paixão e até mesmo com o olhar vidrado, o que pode ter dado a impressão de que ela estivesse vendendo algo que ela consegue ver.

Após, o aluno Denji comenta que ela estava realmente vendendo poemas, pois ela fala que irá transportar as pessoas para uma história. Com essa observação, coloquei esse trecho específico novamente para que, talvez, pudesse incitar mais discussões – o que funcionou.

Excerto 4 – Discussão após segunda exibição da cena.

- Katniss: Assim, eu posso falar porque eu gosto muito de ler e quando o livro é interessante mesmo, porque tem livro que eu realmente não gosto, é você, nossa, você entra no meio da história ali, você não quer sair mais, então eu acho que tanto poesia quanto outros textos, livros enfim podem te transportar igual o que a Anne falou na cena.
- Agatha: Eu concordo, eu acho que tipo livros ou poemas eles podem transportar, porque igual a America falou, você consegue se imaginar, então, igual também a Katniss falou, você se envolve na história, principalmente quando é uma história que você gosta, então se eu gosto muito de romance, por exemplo, se eu leio um livro ou um poema que é romântico, eu consigo imaginar talvez com mais facilidade e me transportar para aquilo, imaginar.
- Bronwyn: É, eu não gosto muito de ler, mas quando eu leio, eu também, meio que, entre aspas, fica na minha cabeça a imagem que está acontecendo.

Ao pensar numa leitura profunda, esse ato de se transportar para dentro da história se encaixaria na capacidade de formar imagens enquanto lê, dando ao leitor a impressão de que, de fato, faz parte daquela história e daquele mundo ao qual está sendo apresentado. É curioso reparar que, para a aluna, quando ela está fazendo a leitura de algo que não a agrada, esse processo não ocorre. Assim, percebe-se que o interesse do leitor é de suma importância ao ler, pelo menos enquanto ele ainda está formando a sua identidade leitora. Quando, durante a entrevista, uma das participantes mencionou que não gostava dos livros da escola e que a obrigatoriedade da leitura havia gerado um “trauma em ler”, ela corrobora a visão que a Katniss apresentou nesse momento.

Com os participantes já levemente familiarizados com a série após a discussão inicial, a segunda parte da vivência contou com a apresentação do poema que Anne declamou na cena. Ele foi, inicialmente, apresentado em inglês pela versão da poeta Elizabeth Barrett Browning e, após, a versão traduzida por Manuel Bandeira.

Sonnets from the Portuguese 14

If thou must love me, let it be for nought
 Except for love's sake only. Do not say,
 "I love her for her smile—her look—her way
 Of speaking gently,—for a trick of thought
 That falls in well with mine, and certes brought
 A sense of pleasant ease on such a day"—
 For these things in themselves, Belovèd, may
 Be changed, or change for thee—and love, so wrought,
 May be unwrought so. Neither love me for
 Thine own dear pity's wiping my cheeks dry:
 A creature might forget to weep, who bore
 Thy comfort long, and lose thy love thereby!
 But love me for love's sake, that evermore
 Thou mayst love on, through love's eternity.

ELIZABETH BARRETT BROWNING. Texto disponível em:
<https://www.poetryfoundation.org/poems/43736/sonnets-from-the-portuguese-14-if-thou-must-love-me-let-it-be-for-nought>

TRADUÇÃO

Ama-me por amor do amor somente.
 Não digas: “Amo-a pelo seu olhar,
 O seu sorriso, o modo de falar
 Honesto e brando. Amo-a porque se sente
 Minh'alma em comunhão constantemente
 Com a sua”. Porque pode mudar
 Isso tudo, em si mesmo, ao perpassar
 Do tempo, ou para tiunicamente.
 Nem me ames pelo pranto que a bondade
 De tuas mãos enxuga, pois se em mim
 Secar, por teu conforto, esta vontade
 De chorar, teu amor pode ter fim!
 Ama-me por amor do amor, e assim
 Me hás de querer por toda a eternidade.

BANDEIRA, M. Poesias Completas. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1951. Texto disponível em:
<https://www.pensador.com/frase/NTQ3NDc5/>

Seguindo os passos do Pensar Alto em Grupo, os estudantes tiveram um tempo inicial para realizar a leitura em inglês. Essa leitura silenciosa e introspectiva é o momento em que eles podem começar a se questionar sobre o que estão lendo, podem fazer anotações sobre o que gostariam de comentar e até mesmo pesquisar no dicionário palavras que não conheciam.

Foi previsto que eles teriam dificuldade, visto que o soneto utiliza palavras de um inglês arcaico e que não são mais comuns hoje e principalmente para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. De toda maneira, após o período da leitura individual, questionei se gostariam de compartilhar algo.

Apesar de, ou talvez justamente pelo fato de não terem realizado a leitura com muita facilidade, os alunos compartilharam imediatamente suas impressões – com dificuldades.

Excerto 5 – Impressões iniciais do poema e análise inicial.

- Bronwyn: Olha, pro, foi bem difícil de entender algumas coisas, eu tive que pesquisar algumas palavras. Mas, pelo que eu entendi [...] obviamente, está falando de romance
- Katniss: Ai, pro, para ser sincera, eu tive bastante dificuldade, eu pesquisei algumas palavras, aí eu fui montando algumas frases.
- Bronwyn: Eu fiquei pensando como traduzir isso na minha cabeça, aí, sei lá, pro, ficou muito estranho, mas vamos resumir o que eu entendi aqui, que tipo assim, que para amar de verdade não é só falar, tipo, ah, eu te amo pelo - como fala? - pelo seu sorriso, pelo seu jeito, uma coisa assim, tem que amar de verdade, alguma coisa assim.
- Juliana (professora): Okay, but what does truly love mean? O que esse amar de verdade significa? Is it not for appearance then?
- Agatha: Essa parte do início eu também entendi igual você, Bronwyn, que está falando assim para ele não falar que ama ela só pela aparência, pelo sorriso, que ele fala. Acho que pelo que eu entendi, pelo olhar, algo assim. Mas agora essa pergunta que você falou tipo o que seria então esse amar, aí eu já não sei, não.
- America: Eu acho que esse amar que ela falou, não seria pela aparência, mas acho que seria pelo jeito da pessoa, pelo que a pessoa é, sabe. Mas o que ela é, eu não sei. Mas como que a pessoa é com ela, sabe. Como que a pessoa lida, enfim, eu entendi isso, eu entendi a mesma coisa que a Bronwyn, mas dessa parte eu entendi isso
- Denji: É, não tem um motivo específico sobre a pessoa, você só ama por amar.

Percebendo que todos estavam comentando, na verdade, uma tradução do texto, questionei a fala da Bronwyn durante a análise: “o que esse amar de verdade significa?”, como uma forma de fazê-los de fato refletir sobre a mensagem do poema em não focarem apenas em decifrá-lo pela tradução.

Até esse momento, é possível perceber como a falta de familiaridade com as palavras e o nível de dificuldade do soneto impactaram na leitura deles. Todos recorreram, inconscientemente claro, ao modelo ascendente de leitura. A cada momento, estavam se esforçando para decodificar as informações presentes no soneto, analisando os elementos (vocabulário) e tentando juntá-los para montar frases, como a Katniss afirmou. Entretanto, não recorreram apenas ao modo

ascendente de leitura, eles também utilizaram o modo descendente ao fazerem adivinhações.

Dessa maneira, decidi apresentar finalmente a versão traduzida. Da mesma forma, dei alguns instantes para que realizassem a leitura introspectiva individual e silenciosa antes de retomarmos a discussão. Antes disso, comentei que uma tradução, principalmente de textos literários, não significa que será feita uma tradução palavra por palavra, mas que, muitas vezes, ela é interpretativa.

Durante a vivência, surgiram comentários muito comuns quando tratamos de poesias.

Excerto 6 – Comentários feitos questionando suas próprias habilidades de leitura:

- Juliana (professora): Okay, what about now with the Portuguese version? Did you understand the same things? Vocês continuam entendendo a mesma coisa, acham que mudou alguma coisa do que vocês tinham pensado no começo?
- Bronwyn: Sei lá, professora, nossa, eu sou muito ruim para interpretar as coisas...
[...]
- Katniss: É que é assim, pro, é meio difícil de interpretar, porque é meio profundo assim, não é, então não sei como é... como explicar.
[...]
- America: [...] eu acho que estava falando de amar o tempo todo ele, ou é o tempo... aí, pro, nossa, é muito complicado.
[...]
- Juliana (professora): Okay, do you guys want to comment anything else?
- Katniss: Pro, eu não vou falar nada, porque eu não sou romântica.
- Juliana (professora): Será, Katniss? Mas de toda forma, você não precisa ser romântica para entender o poema. Lembra do que eu falei para a Bronwyn, nós podemos interpretar um poema de várias formas.
- Katniss: Pro, mas a Agatha, isso vai além dos limites do que eu pensaria, misericórdia.

Coracini (1995), por meio de suas análises de algumas aulas, constata a presença da leitura única. Aquela em que o aluno é levado a acreditar que o:

significado está ‘na letra’, na palavra, e, por extensão, no texto, de modo que, ainda que o tempo passe, que as vozes que entram na constituição do sujeito se alterem, e que as formações discursivas vigentes sejam outras, ainda assim o significado central do texto permanece, como garantia da aparente estabilidade universal do significado (CORACINI, 1995, p. 30, grifo da autora)

Essa leitura única não deixa espaço para a pluralidade de leituras, de interpretações e de vozes. Infelizmente, muitos alunos ainda sofrem com as consequências dessa visão ao realizarem a leitura de textos metafóricos e

apresentam a visão depreciativa que os meus alunos mostraram ter de si mesmos – incapazes de interpretar, ruins para isso, inseguros.

A autora menciona a necessidade de, em sala de aula, ter a presença de um professor com uma metodologia menos diretiva que pudesse abranger o aluno crítico e pensante, fazendo com que ele compreenda que ele é “igualmente construtor do significado no momento da leitura e que, portanto, lê sempre a partir de sua formação discursiva” (CORACINI, 1995, p. 32).

Tal perspectiva ressalta a relevância do PAG ao legitimar as vozes dos alunos, reconhecendo-os como coconstrutores de sentido. Nos momentos em que os comentários foram feitos, eu interferi na vivência para reforçar que há múltiplas leituras e que eles não devem se cobrar dessa forma.

Voltando para a interpretação dos alunos da tradução feita por Manuel Bandeira, é possível perceber que houve uma mudança no modelo de leitura utilizado. Inicialmente, algumas alunas disseram que o que haviam entendido agora mudou e, em um caso, a aluna comentou que até entendeu melhor, afinal, um fator dificultador (o inglês arcaico) foi eliminado.

Excerto 7 – Análise do início do poema.

- Bronwyn: Olha, eu só entendi essa primeira frase aí, então o que eu entendi, sei lá, ele só ama ela, entre aspas, por causa que ele tem uma alma, sei lá, entendi isso.
- America: Pro, o que eu tinha assim, dessa parte desse mesmo, dessa mesma parte que a Bronwyn estava falando, eu tinha entendido do: “Porque pode mudar/Isso tudo, em si mesmo, ao perpassar/Do tempo, ou para ti unicamente”, eu acho que estava falando de amar o tempo todo ele, ou é o tempo... ai, pro, nossa, é muito complicado, mas dessa parte de amar unicamente uma pessoa de, sei lá, ficar o tempo todo, foi o que eu entendi, porque ela tá falando do tempo, né.
- Agatha: Eu acho que eu entendi mais ou menos. Eu entendi que é o seguinte, ela está falando assim, para ele não falar que ama ela só pelo olhar, pelo sorriso, pelo jeito de falar, ou porque sente que a alma dela tipo assim, está junto ali com a dele, porque isso - isso tudo - principalmente eu acho que essa parte de um estar meio que se conectando com o outro, isso pode mudar tipo conforme o tempo, sabe. Então não falar que ama ela somente por isso, porque isso pode mudar a qualquer momento.
- America: Mas isso não pode afetar o sentimento, tem que amar realmente pelo que ela é e não pelo que, a aparência, por todas essas coisas.
- Denji: É, mas hoje com a internet fica difícil, todo mundo só olha a aparência.

Abordando a segunda estrofe, Bronwyn disse que entendeu apenas o primeiro verbo (frase, nas palavras dela). Novamente, uma leitura ascendente até aqui, visto que elas estão selecionando palavras específicas como “alma” e “tempo” e tentando tirar uma conclusão por meio delas.

Um momento depois, questionei sobre as duas últimas estrofes.

Excerto 8 – Análise do final do poema.

- America: Pro, eu acho, eu entendi é que tipo ele quer que ela ame ele, ou ele ame ela, eu não sei, do jeito que eles são, no caso, porque, assim como as meninas falaram, a aparência pode mudar e tal, mas se o amor, pelo que eu entendi, se for um amor, amor, não vai, sei lá, mudar ou acabar por mais do tempo ou das mudanças físicas.
- Denji: É, inclusive no texto em inglês ele fala a mesma coisa, isso da aparência física mudar com o tempo. Mas não é isso que ele, ou ela, não sei, quer. Porque ele quer que de algum jeito o amor deles seja eterno.
- Agatha: Uma coisa que talvez eu acho que pode ser, que eu também entendi, é que isso que a America fala assim do olhar, do sorriso, que a menina está falando da aparência, eu entendi de um modo diferente, não a aparência da pessoa, mas um exemplo, quando você está apaixonado, o olhar apaixonado da pessoa, então isso pode mudar conforme o tempo, por exemplo, se a relação mudar, esse olhar não vai ser um olhar mais tão alegre, ou um sorriso vai ser alegre, o jeito de falar dela talvez não seja tão honesto quanto no início, porque tipo tem alguma coisa que está errada ali, então acho que talvez não seja tanto a aparência, mas assim, sabe, tipo aquele brilho no olhar, ou aquele sorriso diferente.
- Katniss: Agora pensando bem, eu concordo com o que a Kelly disse, essa parte do choro eu não consegui entender muito bem, se ela seca as lágrimas dele...
- Bronwyn: Eu concordo com o que a Agatha falou, o que eu entendi, igual que ele falou que se esse olhar apaixonado, esse sorriso, se tudo isso acabar, ele vai ter... ele fala aqui da mão, alguma coisa aqui de chorar, teu amor por fim... enfim, ele fala 13 alguma... aqui: "se tuas mãos enxugam o pranto de bondade", tipo ele não vai ter mais a mão dela, tipo o consolo dela, sabe, eu... eu acho que é isso.

Nesse momento, a Agatha deixou de ter um olhar voltado à extração de informações e passa a fazer adivinhações, levantar hipóteses, ou seja, recorrendo enfim a um modelo de leitura descendente, um jogo psicolinguístico de adivinhações.

Pelo fato de ela ter dado esse passo, Bronwyn também levantou uma hipótese para dar continuidade a ideia da amiga ao dizer que “quando ele fala ‘se tuas mãos enxugam o pranto de bondade’, tipo ele não vai ter mais a mão dela, tipo o consolo dela”.

4.3.1 Análise da segunda parte da primeira vivência

Após a discussão inicial envolvendo uma cena e um soneto, a segunda parte da primeira vivência envolveu apenas uma cena da série.

A segunda cena apresentada foi àquela em que Anne está em seu primeiro dia de aula em seu primeiro dia de aula e passa por uma situação não tão agradável com os novos colegas. Da mesma forma que feito anteriormente, a cena foi exibida com o

áudio e a legenda em inglês e um tempo foi disponibilizado para que os estudantes pudessem refletir sobre o que assistiram. Ressalto, novamente, que apesar dos encontros ocorrem extraclasse, eles foram trabalhados com um viés na disciplina em que leciono, o inglês, assim, pretendia a compreensão em língua inglesa ao exibir essa cena sem a tradução/legendagem.

Todos tiveram uma ótima compreensão da cena, apesar de terem ficado levemente confusos no início. Quando Anne está caminhando para a escola, ela está falando sozinha, imaginando cenários de conversas que teria com os novos colegas e isso deixou os alunos confusos, se questionando com quem ela estaria falando – sozinha? Com as árvores?

Excerto 9 – Impressões iniciais da cena

- America: Pro, no começo, eu lembro mais ou menos da cena, eu sei que ela está conversando com as árvores, que eu acho que ela está elogiando as flores, tudo enquanto ela coloca a flor no chapéu, ela está elogiando, falando que está esplêndida, as palavras estranhas lá que ela usa.
- Katniss: No começo eu entendi, ah, eu não sei se é parecido, mas eu entendi um pouco diferente, enfim, para mim ela estava falando sobre: “Ah, você vai ser uma linda princesa”, estava falando de um vestido lindo. Eu não sei com quem ela estava conversando, porque faz muito tempo que eu assisti, eu acho que ela estava conversando com as árvores igual a America.
- Agatha: Eu também, ali no começo, ela estava ali... ali nas árvores, pegando flores para colocar no chapéu, eu entendi que ela estava colocando aquelas flores ali para causar uma boa impressão.
- Bronwyn: No começo, na verdade, eu achei que ela estava falando sozinha, sabe, parecia que ela ia meio que vestir alguém, aí ela estava pegando flores para colocar no chapéu mesmo. Assim, ela estava falando sozinha.

Em relação ao momento em que Anne interage com os colegas, Agatha citou o momento em que a personagem usa palavras difíceis e sua colega, Dianna afirma que é pelo fato de a amiga ler muito. Aproveitando esse momento, questionei se eles concordavam com o fato de que alguém ler bastante faz com que essa pessoa use palavras difíceis a todo momento. Essa pergunta gerou uma discussão interessante e extensa.

Excerto 10 – Diálogo acerca de Anne e suas “palavras difíceis”.

- America: Como ela era órfã, ela queria sair da realidade que ela estava vivendo, então ela gostava de ler livro de romance [...] e ela queria sair do ambiente em que ela estava vivendo, ela queria ser teletransportada, e acabava que [...] ela roubava a personalidade dos personagens do livro.

- Katniss: É, eu lembro de que na série aparece quando ela morava no orfanato e umas meninas lá faziam brincadeiras de mau gosto, e ela era muito sozinha e pelo fato de ela ser ruiva e as meninas acharem ela feia e tal, aí ela era muito sozinha, e eu acho que ela se encontrava nesses livros. E como se trata do tempo antigo, era livro antigo, livro que usava palavras difíceis [...] ela pegou um pouco dessas palavras, o conhecimento, e começou a usar essas palavras no dia a dia. E eu acho que, assim, no tempo que se passa, não era tão comum, mas também não era, meu Deus, uma coisa totalmente fora do comum, mas hoje seria [...] hoje, se você falasse assim para uma pessoa, tanto para um adolescente quanto para um adulto, talvez ele não fosse entender o que ela queria passar.
- Agatha: Sim, ela via nos livros uma forma de fugir da realidade. Então ela gostava muito de ler por isso, e com isso foi adquirindo muito e muito conhecimento, então eu acho que aí também, eu concordo que a America falou, assim que ela meio que entrava no personagem, e aí ela ia usando essas várias palavras que ela aprendeu no dia a dia [...] eu acho que isso é bom, porque ela conhecia muita coisa diferente que, igual a Katniss, hoje, por exemplo, hoje em dia, muita gente não entenderia se ela falasse daquela forma, porque a gente tem esse costume de falar de um jeito mais informal.

Todos concordaram e acharam compreensível a personagem fazer uso de vocabulário mais rebuscado, pois como a série retrata o século 19, elas disseram que as pessoas mais velhas falavam dessa forma mesmo, mas os mais jovens não, por isso aconteceu esse constrangimento.

Relacionando a esse comentário, questionei o que achariam de uma aluna nova na escola que chegasse falando com um vocabulário rebuscado tal qual aconteceu com a Anne.

Excerto 11 – Como lidariam com uma aluna nova como a Anne?

- America: Primeiro eu acharia assim bem novo, porque hoje em dia não é muito normal isso, pro, porque todo mundo com celular, é difícil de alguém que lê. Tipo não difícil, mas, sei lá, tipo de usar esse tipo de vocabulário, mas eu ia tentar incluir, ia tentar entender e até aprender mais com ela, porque, sei lá, tem momentos que a gente precisa, mas enfim, eu ia achar bem legal.
- Katniss: Eu também ia achar diferente, mas eu faria isso que a America falou, de tentar incluir e tal. E por mais que assim muita gente hoje em dia lê ainda, eu acho que os livros que estão sendo feitos hoje em dia já estão sendo feitos, se não for livro, sei lá, medieval, ou os livros que é de outro, de um tempo mais antigo têm palavras do nosso cotidiano, no dia a dia, que facilitam o entendimento do leitor e que fazem também ele se interessar... e eu acharia bem diferente uma pessoa com esse tipo de vocabulário.
- Agatha: Eu acho que eu também acharia diferente, principalmente, hoje em dia, porque a gente está muito acostumado a falar de um jeito muito informal, então eu acho que eu ia ficar surpresa por uma pessoa ter esse tanto de conhecimento, mas eu ia achar ela legal, porque eu acho que eu poderia aprender com essa pessoa, aprender palavras novas [...] e é difícil você ver uma pessoa que tem todo esse conhecimento hoje em dia, porque até os livros, como a Carol falou, eles já estão, a não ser alguns livros que passam com um cenário mais antigo, mas eles já têm esse jeito de falar, de explicar as coisas com palavras que a gente já conhece, que a gente usa no dia a dia, então às vezes a gente não amplia tanto o conhecimento

- Bronwyn: Eu acharia bem diferente também e legal, mas eu não sei se eu me daria bem com essa pessoa, tipo assim, não teria preconceito nenhum, obviamente - para que também? - mas eu acho que eu não me daria bem com essa pessoa, porque tipo assim, uma pessoa que tem, entre aspas, é, sei lá, uma pessoa que tenha esse vocabulário, esse conhecimento, não sei, na minha cabeça, essa pessoa seria mais séria, mais na dela e eu, tipo assim, não parece, mas eu não sou uma pessoa tão séria assim. Eu gosto de fazer umas brincadeiras às vezes.
- Agatha: Então eu acho que nessa parte eu talvez não me daria tão bem, igual a Bronwyn falou, porque eu também não sou tão séria assim. Porém se fosse uma pessoa igual a Anne, porque a Anne, meu Deus, ela não para de falar, então, mesmo ela tendo esse conhecimento todo, ela não para quieta um minuto, ela fala muito, então eu acho que, no caso da Anne, eu conseguiria me socializar com a pessoa, me enturmar.
- Denji: I mean, I read manga and play RPG with my friends, so I have a different vocabulary, LOL. I would not judge this student, I think it would be kinda cool and I don't see it as reason to not be friends with somebody and even exclude them.

Com esse comentário final de Denji, os alunos começaram a tratar do tema bullying. Como comentado anteriormente, o letramento crítico principalmente numa aula de língua inglesa deve abarcar assuntos que fogem apenas da aquisição de palavras e a série foi capaz de proporcionar isso.

Nesse assunto, três dos cinco participantes relataram que já sofreram bullying. É alarmante a quantidade de casos de bullying que ocorrem cada vez mais nas escolas entre colegas de sala e ele é dividido em três formas principais: o bullying direto, que inclui atos de violência física; o bullying direto verbal, que inclui apelidos e humilhações; e o bullying indireto, que ocorre por meio de boatos, atos de exclusão (ALBUQUERQUE; MACIEL, 2022, p. 187). Esses alunos, por conta do acolhimento e pelo ambiente que o Pensar Alto em Grupo propicia de escuta a voz do outro, se sentiram confortáveis para compartilhar suas experiências durante a conversa. Neste trabalho, não exporei os relatos dados por eles.

No entanto, ainda circulando esse assunto delicado, questionei os alunos se eles acham possível tratar de assuntos como esse na escola por meio de série e/ou livros.

Exerto 12– Como trabalhar assuntos mais sérios em sala com séries e livros.

- Katniss: [...] A taxa de escolaridade no nosso país é muito baixa e muitos adolescentes do Brasil, ou geral, hoje em dia, não gostam de ler, não têm esse apreço por leitura e tal e leem quando são obrigados. Então eu acho que um livro sobre bullying ficaria muito difícil, porque as pessoas talvez, bullying: "Ah, nossa, que chato, não quero ler". Eu acho que agora, já numa série, seria diferente. Não uma série específica sobre bullying, mas uma série que retratasse o bullying, mostrasse que é uma coisa totalmente negativa e que está presente no nosso dia a dia, no nosso cotidiano e parece que ninguém faz nada para mudar isso.

- Denji: if the book indirectly talks about bullying, it's fine, like the book 'Extraordinário', I don't know the name in English. But if it's a book that talks about the concept of bullying, I will not like it. But I agree with them, I think the movies are more practical at school because children don't like to read.
- Bronwyn: Eu concordo com a Katniss, porque livros, realmente, é exatamente o que ela falou, muita gente não gosta de ler, não vou dizer que não gosta, tem uns tópicos específicos que gosta de ler, então acho que não daria. Mas séries, vídeos, dinâmicas, teatro, essas coisas mais visuais mesmo, eu acho que sim. Eu já vi vários vídeos assim de pessoas retratando isso, sabe, por filmes, séries, essas coisas, pro, então eu acho que é mais fácil uma coisa visual, que você pode sentir o que o personagem está passando, o que está acontecendo, em vez que você ler, que essa é uma coisa forçada, sabe.

Nesse momento, percebi que eles entraram em contradição. Durante a primeira entrevista realizada, algumas alunas disseram que se identificavam mais com a leitura nos livros, que conseguiam se conectar mais com os personagens e sentir mais. Dessa forma, para provocá-los, expus diretamente esse fato.

Excerto 13– Alunos dialogando sobre se sentirem mais conectados com livros ou séries.

- Agatha: Eu posso falar o que eu acho? Assim, eu acho que é uma coisa muito relativa porque, por exemplo, se eu leio um livro, se eu tenho interesse em ler o livro e que é um tema que eu gosto, eu consigo me transportar e consigo, parece assim que eu estou vivendo aquilo, consigo visualizar, então aí, no caso, eu acho que a gente consegue se transportar. Agora, se é um livro que às vezes eu estou lendo por conta meio que obrigado pela escola, ou algo que eu não me interesso, eu acho que é assim, a gente, pelo menos eu, eu não consigo ter essa imaginação, ou isso de se transportar. Então por isso que eu acho que, nesse caso, talvez seria melhor o filme.
- America: Eu faço das palavras da Agatha as minhas palavras. Se você gosta do assunto, se você gosta do gênero que você está lendo, aí, nossa, você, acontece tudo, você vai ser transportado, enfim. Mas eu acho que isso é uma coisa, por exemplo, a gente leu o livro da Malala. Eu não gostei, tipo tinha partes que eu gostava, eu conseguia imaginar a cena como tudo acontecia, a Malala. Mas tinha partes que eu não gostava, então eu lia assim, eu até esquecia o que eu estava lendo, porque eu me distraía, sabe. Mas eu acho que o filme conquistar a pessoa, por isso que o filme é mais fácil, porque o filme ou você assiste, ou você assiste, entendeu? Já tem tudo ali, você não precisa fazer esforço nenhum, tem tudo, a imagem, a fala, o tom, tudo, a gente não imagina nada. Ao contrário do livro, que só está escrito e você é que faz imaginar tudo, como o personagem é, como é a voz dele, como ele está falando. Então acho que o filme, nesse caso, seria mais fácil.
- Katniss: Eu vou dar o exemplo da Malala, que a America estava dizendo até agora, eu quando estava lendo o livro da Malala, eu nunca tive tanta preguiça de ler um livro. Eu às vezes começava, aí eu parava, aí eu já ia falar com a minha mãe, aí eu já estava totalmente, sabe, dispersa. Agora, quando é um livro que você gosta, um livro que tipo assim, sei lá, para mim, os livros que eu mais gosto são sempre romance e ação. Eu fico muito tempo lendo, eu entro na história, eu tipo parece que eu estou vivendo junto com os personagens do livro, parece que eu estou ali do lado do personagem principal, vivendo o que ele está vivendo. Agora, em relação a essa parte do bullying, eu escolheria o livro... o filme, escolheria o filme, porque eu já me decepcionei com os livros que a escola escolhe, principalmente, com o da Malala já me mostrou que as

professoras não... não são as professoras em geral, mas, muitas vezes, escolhem os livros sem perguntar, ou só porque acham que é bom para a gente.

- Bronwyn: Realmente, agora que eu parei para pensar. Aí, vamos lá, o que eu pensei aqui, porque é assim, pensando quando a gente leu o poema. Então assim, poema, querendo ou não, meio que, não sei, mas até onde eu sei, não tem escapatória, você tem que ler, porque poema, por exemplo, não tem vídeo, quer dizer, até pode ser que tenha, mas sei lá.

- Juliana (professora): É mais difícil, não é?

- Bronwyn: É mais difícil, aí você tem que ler ou você não fica sabendo do poema, aí você acaba imaginando o que está acontecendo no poema, ou não, não é, que às vezes você nem entende.

Os estudantes trouxeram, novamente, a perspectiva de que para que você se transporte para dentro de um livro, você precisa se conectar com ele, gostar dele – e muitas vezes as leituras obrigatórias tomam esse prazer do aluno. Durante toda essa conversa, é interessante perceber como os alunos foram construindo sentido entre si, sem precisar da minha intervenção diretiva, exatamente como o Pensar Alto em Grupo busca fazer. E, nessas reflexões, os próprios estudantes abordaram, mesmo sem perceber, uma das perguntas da pesquisa que é a se a mídia pode favorecer a leitura profunda.

A Bronwyn comentou com os colegas que há pessoas que podem se identificar mais com os personagens nos filmes/séries e outras com os livros, realmente é algo que depende da pessoa. Mas, falando dela, em um assunto como o bullying, “eu acho que eu preferiria o livro mesmo nesse caso de bullying, porque, que nem eu falei, se estiver em primeira pessoa, no livro vai estar escrito o que ele sente, o que ele pensa”. Ou seja, para ela, ler uma descrição direta do que está acontecendo seria mais impactante.

Já a Katniss afirmou que em filmes é possível a gente perceber os gestos de uma pessoa desconfortável, por exemplo. E o Denji concordou dizendo que “se você focar ali no filme dá para entender o que se passa na cabeça do personagem principal, o que ele está sentindo, então dá para interpretar também, igual a um livro”. Para completar esse assunto, a Agatha finalizou dizendo que “é uma linguagem também, né, não tá escrito igual a um livro, mas você lê – posso falar que lê? – igual”.

Com essas reflexões feitas, darei início a análise da segunda vivência realizada com os alunos.

4.4 Análise da primeira parte da segunda vivência

Reunidos novamente e já mais familiarizados com a dinâmica do PAG, demos início a segunda vivência.

Assim como da primeira vez, começamos assistindo a uma cena de *Anne with an E*, onde durante a aula, o professor solicita que Anne recite um poema para a sala e ela o faz com muito entusiasmo, sendo ridicularizada pelos colegas de turma – essa é a terceira cena que refleti anteriormente nesse capítulo. A discussão se iniciou rapidamente com uma aluna que não estava presente na primeira vivência, Lily.

Excerto 14– Diálogo inicial acerca da cena exibida.

- Lily: Don't get me wrong, I love the series and Anne, but I would laugh too, fiquei morrendo de vergonha alheia.
- Denji: For me, she read the way she wanted and didn't care about the other people's opinion.
- Bronwyn: É, a Anne é bem expressiva na hora de ler, tipo, nesse caso o poema é bem triste, então ela leu com uma tonalidade de voz mais de dor. Já a amiga dela, meio que já deu para perceber que ela não sabe ler muito bem, não tem uma expressão para ler, ela gaguejou.
- America: Igual o Denji, eu gostei do jeito que ela leu, porque como ela já lia livros antes, ela leu com expressão e tudo, diferente da Diana.
- Katniss: Eu não gosto dessa cena... os outros da sala já estavam perseguindo a Anne e fazendo bullying com ela. Então eu meio que já esperava essa reação, mas achei ruim de ver.
- America: Sim. Mas eu gosto que a Diana apoiou a Anne, não falou que tava errado o jeito que ela lia e se expressava e o professor, por incrível que pareça, não fez nenhuma crítica.

É importante reconhecer como os alunos mostraram simpatia à situação da personagem e, inclusive, defenderam a forma como ela leu e se expressou. Ao refletirmos sobre o PAG, estamos recorrendo à importância das múltiplas leituras no que concerne os diferentes significados e interpretações inerentes a um texto, entretanto, o que nos impediria de refletir também sobre as múltiplas formas de ler – como vimos na diferença entre a interpretação das colegas de sala.

Em seguida, passamos a focar no poema declamado na cena. Neste caso, diferentemente da primeira vivência, ele não possui tradução, então foi apresentada apenas a versão original de Barry Cornwall. Considerando que o poema é de 1832, disponibilizei, novamente, um tempo para que os alunos pudessem fazer a leitura inicial individualmente e que pesquisassem palavras desconhecidas.

The Fisherman

A perilous life, and sad as life may be,
 Hath the lone fisher on the lonely sea,
 O'er the wild waters labouring, far from home,
 For some bleak pittance e'er compelled to roam:
 Few hearts to cheer him through his dangerous life.
 And none to aid him in the stormy strife:
 Companion of the sea and silent air,
 The lonely fisher thus must ever fare;
 Without the comfort, hope, — with scarce a friend,
 He looks through life, and only sees— its end!

BARRY CORNWALL. Texto disponível em:
https://books.google.com.br/books?id=KeRLAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=f=false

Exerto 15– Reflexão do poema.

- Bronwyn: Bom, só de ler sem pesquisar as palavras eu achava que ‘fisher’ era alguma outra expressão para peixe, que ele ia acabar morrendo pela seca. Mas ainda depois vendo escrito eu entendi que é sobre um pescador.
- Katniss: Eu também tinha ficado confusa.
- Bronwyn: O que eu entendi, tipo assim, é que a vida dele estava muito miserável, né, sobre o salário dele. Então meio que ele não estava aguentando mais, com esse salário ruim e como ele é pescador, não devia estar tendo muito peixe no mar.
- Lily: Yes, but I don't know if misery is only about his salary, maybe is his personal life.
- Bronwyn: É, pode ser.
- America: Pode ser, eu achei um poema bem profundo com um significado oculto.
- Denji: I agree, Lily. It looks like he doesn't have any friends, because he is lonely. And he's been living a dangerous life.
- America: E depois o poema mostra ele no mar. Ele estava meio que refletindo sobre a vida, com medo de viver porque não tem ninguém encorajando ele.
- Bronwyn: E o final mostra que ele refletiu sobre a vida dele, que estava difícil e aí, tipo, o único caminho entre aspas é acabou, então eu entendi que ele se matou, se jogou no mar e acabou a vida dele.
- Denji: I don't think he killed himself, it only seems like it. Porque o poema diz ele olha para a vida dele e só vê o final, ele ainda está vivendo, mas ele quer que acabe.
- Bronwyn: Mas quando fala que ele é um companheiro do mar, não parece que ele se jogou? Ai vai ficar com o mar para sempre como companheiro, porque ele vai estar no fundo do mar.
- Denji: Maybe, pode ser. Mas ainda acho que ele não se jogou, porque fala que ele quase não tem amigo, só o mar que é o companheiro dele.
- Lily: Credo, esse fim é muito triste. Que poema ruim.
- Denji: Não é ruim.
- America: É, é triste, mas é profundo, achei interessante falar do pescador, porque a gente não sabe como é a vida deles, não sabia que era assim.
- Katniss: Mas você acha que ele se jogou ou não?
- America: Não sei, acho que sim. Ele parece estar tão deprimido e sozinho, solitário. Por só enxergar o fim, acho que ele foi atrás disso e se jogou.
- Katniss: E se ele ficou só navegando até o fim?
- Denji: Sem uma rota?

- Katniss: É, perdido no mar, sabe? Aí ele só vê o fim, porque não tem como achar o caminho de volta para casa.

No primeiro momento, quando Bronwyn disse que havia entendido que “fisher” significava algum tipo de peixe, percebe-se que ela faz uso do modelo descendente de leitura, visto que a compreensão. Nesse caso, teve início no tópico do texto – nesse caso, no tópico que ela havia entendido pela tradução feita. Assim que ela estabeleceu que o texto seria sobre um peixe, ela ativou seu conhecimento de mundo por conta das secas que ocorrem e, então, criou a hipótese de que esse peixe acabaria morrendo.

Em relação ao final do poema, os alunos o compreenderam de forma diferente: uns acharam que ele se matou, visto que o fim era sua única alternativa, enquanto outros compreenderam que ele ficou à deriva, navegando até seu fim. Assim, independentemente de terem chegado a diferentes conclusões, eles construíram juntos o sentido do poema, complementando a ideia dos colegas e sim, discordando, afinal, sempre há múltiplas leituras em um texto.

Evidencio, portanto, que eles conseguiram realizar uma leitura proveniente do modelo interativo, na qual eles lançaram mão de elementos presentes nos dois modelos (ascendente e descendente): recorreram à tradução e decodificação de trechos por ainda se tratar de um texto em LE, mas também levantaram hipóteses e açãoaram seus conhecimentos de mundo. Por meio do diálogo e da coconstrução de sentidos que o PAG possibilitou, juntos, eles se mostraram leitores maduros perante as falas apresentadas em relação à conclusão do poema.

4.4.1 Análise da segunda parte da segunda vivência

Da mesma forma que a primeira vivência ocorreu, a segunda parte contou com a exibição de uma cena da série (a quarta cena previamente analisada) sem a presença de um poema recitado.

Nesta cena, a personagem principal Anne se reúne com suas amigas Diana e Ruby em um esconderijo onde realizarão um Clube de Histórias e compartilharão entre si seus trabalhos.

Exerto 16– Reflexão inicial da última cena.

- Bronwyn: Nossa, a Anne é extremamente mesmo expressiva com as palavras, né. Ela sabe se expressar com palavras difíceis e a menina, a amiga dela, até ficou assustada com as palavras doidas que ela usou.
- Lily: Yes. It's funny though to think that they are meeting for a book club and the girls barely read.
- Denji: But it can be a way to help them, you know, make them interested in books and reading a little more.
- America: Exato. Até a menina, a Ruby não sabia se expressar e a Anne ajudou ela.
- Katniss: Com palavras difíceis, mas ajudou.
- Bronwyn: Então, eu acho que a mensagem que a cena tenha passado é que os livros mostram, é... não sei explicar, dependendo do livro, é, os livros podem abrir nossa imaginação igual a Anne. A Anne lê demais, por isso que ela sabe falar desse jeito, com palavras difíceis, extremamente formais.
- America: Essa é a mensagem, que os livros ajudam a gente em várias formas, no caso de saber se expressar.
- Denji: True, I mean, reading is a form of art and so is writing. In their club, they are not only reading, but creating their own stories.
- Agatha: Mas se for pensar na vida real, por exemplo, eu acho mais difícil hoje em dia uma cena dessas se passar. Até poderia ter, mas não uma pessoa igual a Anne, seria um encontro de pessoas, é... com mais gírias, eu acho mais difícil, mas não impossível.
- Lily: It would probably be an online book club.
- Denji: Yes, probably. And I don't know, but maybe I would participate in a book club, well, a manga club.
- America: Me too. Fiquei curiosa, talvez eu participaria de um de romance.

Neste momento, percebi que por ser a quarta cena a que estavam assistindo, eles estavam mais familiarizados e iniciaram a discussão totalmente por conta própria. Eles iniciaram, novamente, mais espantados com a expressividade da personagem Anne e, em seguida, a aluna Lily levantou a questão da leitura.

Eles refletiram, brevemente, que apesar das duas amigas não terem tido muito contato com a leitura e não conseguirem ler tão bem quanto Anne, elas poderiam participar e, assim, desenvolver um interesse por esse universo dos livros.

E isso é extremamente relevante quando pensamos também nas escolas. Há muitos alunos que não estão familiarizados com os livros e a leitura, mas há práticas que podem ser empregadas em sala de aula que, aos poucos, constrói uma boa relação entre o aluno (leitor) e o livro. Como já debatido anteriormente, a maior parte das práticas em sala de aula é voltada a avaliações formais de leitura – o que cerceia essa curiosidade e interesse na prática.

Após discutirem um pouco sobre os clubes de leitura e como se dariam nos dias atuais, questionei diretamente se essa cena, ou qualquer outra proveniente de uma série ou filme, poderia influenciar alguém a ler.

Excerto 17– Reflexão final da última cena.

- Bronwyn: Assistir à cena pode influenciar alguém sim, até porque essas palavras doídas que ela usa, sabe, eu fiquei... sabe quando tem uma sensação de então é assim que é ler? Eu fiquei curiosa, com essa sensação. Você sabe que eu não gosto de ler, pro, mas deu vontade de tentar.
- Denji: I think it is a matter of identifying with the characters, like, if you can do it, it's more probable that you will want to read.
- America: É, se identificar com a personagem, com a história... Até com o livro, você pode se expressar com o livro.
- Bronwyn: Sim, eu por exemplo sou uma pessoa que não sabe se expressar muito bem, então eu ler uma coisa, eu posso me inspirar, usar o que eu li para conseguir falar como eu estou me sentindo, o que eu estou pensando...
- Lily: Yes, like, obviously, poems. They are a classical form to express yourself. So we can express ourselves with books and series.
- Agatha: Eu também acho que os dois possibilitem isso. Uma série ou um filme podem influenciar alguém que gostou muito e quer ler o livro, né, saber mais dos personagens e mesmo que não tenha um livro específico daquela série, dá para deixar com vontade... é, vontade de querer ler algo do mesmo gênero, por exemplo.
- Bronwyn: É, então sim, eu acho que dá para uma série influenciar alguém a ler. Eu inclusa.

Apesar da minha intromissão, eu achei que foi uma conversa muito produtiva e que, sinceramente, foi uma conquista.

Nesse momento, os alunos mostraram que concordam que uma série é capaz de instigar alguém a ler e especificamente a aluna Bronwyn ter falado isso é muito gratificante, pois no início da primeira entrevista ela afirmou que não gosta de ler justamente por conta do trauma que a escola trouxe para ela.

É importante também refletir sobre como eles disseram que é possível se expressar com os livros. Apesar de ser algo muito claro para nós que já somos adultos e estudados, é extremamente importante que jovens como eles percebam essa abertura que a literatura nos oferece e passem a apreciá-la, consumindo ou produzindo suas próprias formas de expressão.

4.5 Reflexão sobre o questionário retrospectivo

Conforme apresentado anteriormente, os instrumentos utilizados para a geração de dados de cunho secundário foram: a entrevista semiestruturada em grupo e, neste momento, um questionário final, padronizado.

Nesse formato, todos os alunos foram apresentados com as mesmas perguntas por meio um link para acessar o *Formulários Google*. As cinco questões com as quais eles se depararam, em inglês, para serem respondidas foram:

1. What did you think of the meetings? Were they interesting, fun, easy, uncomfortable weird, difficult...?
2. Thinking about what we did, how would you describe “Pensar Alto em Grupo”?
3. In your opinion, was it easy to understand the poems presented along with the scenes?
4. Which one did you understand better: the scenes or the poems? Why?
5. Has your opinion regarding books and reading changed?

Apresentarei, a seguir, algumas respostas recebidas.

Excerto 18– Respostas selecionadas da pergunta 1.

- Bronwyn: I thought they were really fun! At first I thought I would not like them, because it was about books, but I was surprised.
- America: I loved it! I love to talk about books and series, so it was very fun and I liked it a lot.
- Denji: When I saw that I was the only boy I imagined it would be boring and uncomfortable, but it was not, everybody was cool.

Excerto 19– Respostas selecionadas da pergunta 2.

- Denji: I think that “Pensar Alto em Grupo” is an activity that makes students able to talk what they think about something without being afraid to be judged. Everybody is trying together, so it is comfortable.
- Katniss: I don’t know exactly. I think that “Pensar Alto em Grupo” is a form to interact with your friends about something that you don’t understand a lot, so you learn together at the same time.
- Bronwyn: “Pensar Alto em Grupo” is one activity that permits you to understand the other people and what they are thinking. It is good to help when you and the others don’t understand something, like a text, very well.

Excerto 20– Respostas selecionadas da pergunta 3.

- Katniss: Honestly, the poems were not so easy to understand, it was necessary to search some words in the dictionary, but because they were old poems.
- Agatha: At the beginning it was not very easy, because the language used was very formal and old. But I think that the scenes helped us understand, like, it gave some context and tips to understand the poems.
- Lily: I only read the second poem, but I thought it was easy, it was sad, but it was easy. And the scene helped because of Anne’s expressions.

Excerto 21– Respostas selecionadas da pergunta 4.

- America: I don’t know! I think that depends on the scene and poems. But maybe the scenes, because I already watched the series.

- Denji: I think the scenes were easier to understand at first, because it helps to watch, like, the context helps. But after discussing the poems with the others, it got easier to understand them too, so I think both were fine.
- Bronwyn: I think I understood the poems well. Yes, I had to search for some words, but we had more time to read them and understand them with the other students.

Exerto 22– Respostas selecionadas da pergunta 5.

- Bronwyn: Yes! I think I am more curious now to read books, because everybody loved them. Anne, America, Denji... I want to try again, but not with the school books. When I finish to read Malala I will ask for you one book.
- Denji: I mean, I started to read mangas a little time ago and I really like them. I think that my opinion has not changed, but because it was already positive.
- America: I want to read more! I love books and romance and the discussions made me want to buy more books to read KKKKK.

Apesar de ter feito durante as vivências as perguntas em inglês, os alunos se sentiram à vontade para responder no idioma em que preferissem (português ou inglês), visto que as respostas e a discussão eram imediatas. Diferentemente da entrevista inicial e das vivências, todos os alunos preencheram o formulário em inglês, por ter se tratado de uma entrevista assíncrona. Dessa forma, eles tiveram mais tempo para pensar e pesquisar o que gostariam de dizer em inglês, sem nenhuma pressão de tempo e os olhares dos outros presentes na sala durante as vivências, por exemplo.

Os alunos se mostraram livres para expor seus posicionamentos e realmente utilizaram do que vivenciaram nos momentos em grupo. Apesar do questionário não permitir que eles construam, concordem e discordem uns com os outros, suas respostas foram muito parecidas e algumas até se complementaram.

Em relação aos encontros e ao Pensar Alto em Grupo, os alunos tiveram respostas positivas. Eles comentaram sobre o acolhimento, o conforto que o PAG propicia aos participantes, visto que todos estão trabalhando juntos para alcançar o mesmo objetivo: construir os sentidos do texto.

No que diz respeito ao trabalho dos poemas com a série, alguns alunos relataram ter tido dificuldades com os poemas, mas é um ponto que já havia sido considerado justamente pelo grau de dificuldade dos vocabulários por serem poemas de época. Apesar disso, outros alunos relataram que o trabalho em conjunto com as cenas exibidas os ajudou a entendê-los melhor.

No que concerne a compreensão deles, as respostas variaram. Alguns decidiram que as cenas foram mais fáceis de compreender por fatores como já terem assistido a série, o contexto (imagens) que ela fornece; já outros alunos optaram pelos

poemas por terem tido mais tempo para interpretá-los, tanto individualmente pesquisando e refletindo, mas também após com os colegas.

Por fim, na última pergunta feita as respostas foram muito positivas e, mais uma vez, muito gratificantes. É ótimo perceber que os adolescentes estão engajados com a leitura e se sentido encorajados a ler mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca.” (Jorge Luis Borges).

Esta pesquisa teve início no desejo de instigar os jovens alunos a se tornarem jovens leitores literários.

Por conta de todos os avanços tecnológicos, hoje em dia grande parte das pessoas e, nesse caso, o grande foco é os adolescentes, estão conectados na rede quase o tempo todo. Com as trocas de mensagens instantâneas, posts que usam imagens, vídeos e músicas, e as séries e filmes *on demand*¹² a leitura de livros acaba sendo colocada em segundo, terceiro, até mesmo quarto plano no dia a dia deles.

Em conversas constantes com esses alunos do Ensino Fundamental II, uma vasta quantidade dos adolescentes afirmava que não gostava de ler, que se sentia obrigada pelas escolas... o que acabava gerando um certo bloqueio e uma forte resistência à leitura no tempo livre deles.

Objetivando, portanto, tentar mudar a relação que eles sempre estabeleceram com os livros, a ideia de unir a leitura de poemas com uma série televisiva surgiu devido ao fato dessa série possuir cenas que exploravam os benefícios e a importância da leitura para as personagens. Conforme abordado nos capítulos anteriores, a prática do Pensar Alto em Grupo foi responsável por nortear as vivências com os estudantes para torná-los não apenas interessados em ler, mas também leitores responsivos, capazes de construir interpretações próprias e, assim, pensar criticamente. Além disso, também sensibilizá-los em relação às leituras múltiplas que os outros colegas podem fazer.

Em conjunto com a prática do Pensar Alto em Grupo, alguns pilares da Educomunicação foram empregados durante a análise das cenas a fim de compreender como a mídia (a série, neste caso) pode compactuar com essa construção de sentidos em sala de aula.

Visando a essa prática dialógica de leitura, a pesquisa está inserida no paradigma interpretativista que busca compreender a visão dos alunos leitores e dar

¹² Sob demanda, sendo as séries/filmes disponibilizados instantaneamente para os assinantes dos streamings.

voz ao que eles pensam, dar espaço para que se sintam confortáveis ao trabalhar com leituras desconhecidas por eles.

Dessa forma, com base na análise de dados realizada no capítulo anterior, busco, neste momento, responder às perguntas que nortearam esta pesquisa me baseando nos dados gerados pelo Pensar Alto em Grupo, os aspectos Educomunicativos, a entrevista em grupo e o questionário individual. As perguntas foram:

1. De que maneira a mediação da tecnologia digital no espaço escolar pode (ou não) favorecer a leitura profunda?
2. Em que medida o Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica de letramento pode instigar mudanças na visão dos alunos acerca da leitura e de si mesmos como leitores?

Em relação à primeira pergunta, gostaria de relembrar as características da leitura profunda que foram apresentadas no primeiro capítulo da dissertação ancorados nas reflexões da neurocientista Wolf (2019):

1. A capacidade de formar imagens durante a leitura;
2. A imersão;
3. A empatia;
4. A adoção de outras perspectivas;
5. O conhecimento de fundo, raciocínio analógico, inferência e raciocínio crítico;
6. O *insight*.

Para conectar os dados acima com a mediação da tecnologia digital que ocorreu nas vivências, discorro sobre cada um deles.

Em relação à primeira característica, por se tratar de um recurso midiático, as imagens, em sua maioria, já haviam sido fornecidas, visto que os alunos estavam assistindo a uma série.

Em relação à segunda característica, a série televisiva proporciona aos telespectadores a imersão naquele universo ao passo em que conseguem ver e ouvir as reações, os sentimentos e as ações de cada personagem. E, assim, a empatia e a adoção de outras perspectivas se tornam possíveis.

Durante a primeira vivência, na cena em que os novos colegas de sala julgam a Anne por ser órfã e fazem bullying com ela, os alunos estavam imersos na cena e sentiram e relembraram situações parecidas que aconteceram com eles, se solidarizando com a personagem e refletindo sobre como lidariam com alguém como a Anne na vida deles.

Eles também aderiram a outra perspectiva durante a leitura do poema declamado por Anne (*The Fisherman*). Os alunos conseguiram sentir a intensidade e a tristeza daquele poema. Houve um momento, inclusive, que uma aluna afirmou que nunca havia pensado que a vida de um pescador poderia ser daquele jeito, triste e solitária.

No que diz respeito à quinta característica, os alunos constantemente acionaram seus conhecimentos prévios para interpretar as cenas, visto que a série se passa no final de 1800. Muitas vezes, ao indagarem sobre o vocabulário rebuscado da personagem principal, eles o atribuíram à época, ao afirmarem que, talvez, não seria tão espantoso ouvir alguém utilizando aquelas palavras comparado com os dias de hoje.

Por fim, a sexta característica visa à reflexão e formação de novos conhecimentos após passarem por todos os estágios anteriores. Por mais que muitas vezes pensamos que os recursos tecnológicos e midiáticos sejam carregados de informações, estímulos e possam bombardear os estudantes, eles também fornecem grandes contribuições.

Por meio das cenas, os alunos puderam refletir sobre situações difíceis e delicadas de serem abordadas diariamente em sala de aula; eles puderam compartilhar uns com os outros; e puderam pensar criticamente e em conjunto sobre soluções para tais situações e impressões e vivências próprias.

Percebe-se então que por meio dos estímulos midiáticos apresentados (no caso, a série) e o diálogo que eles estabeleceram entre si durante as vivências, eles foram capazes de ler profundamente o que estava ocorrendo nas cenas e nos poemas declamados e lidos e construíram, juntos, o(s) sentido(s) presentes ali.

Muito conectado com os primeiros pontos, há a segunda pergunta da pesquisa.

Com o intuito de abordar a leitura de uma outra forma, mais leve e colaborativa, o Pensar Alto em Grupo foi uma prática fundamental para que isso acontecesse. Já descontraídos com a exibição das cenas, os alunos, por meio do diálogo, puderam compartilhar suas impressões e seus sentimentos uns com os outros.

Por possibilitar um olhar humanizado para os textos, os alunos conseguiram deixar de lado o peso e o estigma que as leituras escolares frequentemente atribuem e puderam encontrar prazer em compartilhar suas opiniões e terem suas vozes ouvidas.

Quando o assunto de bullying foi trazido à tona, os alunos participantes se sentiram confortáveis de compartilhar suas histórias e os outros foram sensíveis para ouvi-los, legitimá-los e acolhê-los. Para mim, esse foi um dos momentos mais bonitos e gratificantes de toda a pesquisa, poder presenciar e proporcionar a eles um espaço de respeito, acolhimento e empatia.

Ficou claro que houve uma mudança na visão dos alunos em relação à leitura e a si mesmos como leitores por conta da prática do Pensar Alto em Grupo. A pesquisa não contou com muitos alunos e grande parte deles já eram leitores, então acredito que a maior mudança tenha sido a da aluna Bronwyn.

Desde a primeira entrevista, a Bronwyn afirmou que não gostava de ler e que tinha traumas, ela se mostrou fechada a ideia de ler. Contudo, ao presenciar seus colegas falando sobre os prazeres de ler e ao presenciar o mundo imaginário que os livros podem abrir para nós através das falas da Anne, ela teve uma mudança de postura. Ao final, ela afirmou que estava curiosa para ler mais, curiosa para tentar experimentar os sentimentos e sensações que apenas a leitura proporciona.

Por fim, gostaria de apontar a multimodalidade presente no trabalho. Durante as vivências, foi possível notar que os alunos lançaram mão de diversas práticas multimodais como: i. eles assistiram às cenas com áudio e legenda em inglês; ii. interpretaram as cenas individualmente e coletivamente em ambos os idiomas; iii. escutaram os poemas declamados na série e também fizeram a leitura deles fisicamente; iv. responderam às minhas perguntas que foram feitas em inglês durante a vivência; v. responderam às perguntas do formulário online em inglês. Esta pesquisa, portanto, é fundamental para mostrar também como é possível trabalhar com contextos multimodais em sala de aula.

Finalizo esta dissertação com uma sensação de leveza e alegria ao pensar que esses alunos se sentiram confortáveis o suficiente para compartilhar falas tão significantes comigo e com o grupo. Fico extasiada que eles puderam enxergar a leitura de uma outra forma, de uma forma prazerosa que pode abrir tantas portas para tantos mundos – imaginários ou não.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A.M. **Narrativa e Empatia. Lições do Cérebro e da Literatura.** Povos e Culturas.18: 195-207, 2014.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, A. P; MACIEL S. **BULLYING ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMATICA DA LITERATURA.** *Revista Contexto & Educação*, 2022.
- AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação em bebês.** Tese de Livre Docência não publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros.** Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CHRIST, W. G.; POTTER, J. W. **Media Literacy, Media Education, and the Academy,** 1998.
- COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. 2^a ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.
- COUTINHO, L. M. **Cinema e Educação: Um espaço aberto.** Salto para o Futuro - Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012190.pdf>> Acesso em: 19 de maio 2021.
- CORACINI, M. J. R. **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- COSCARELLI, C. V; CANI, J. B. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F; COSCARELL, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016
- DELORS, Jacques. Educação: **um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Major Paradigms and Perspectives – Part II – **The Landscape of Qualitative Research**. London: Sage, 1998.

_____. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: Denzin N, Lincoln Y, editors. **The Sage handbook of qualitative research**. Sage, 2007

ERICSSON, K. Anders.; SIMON, Herbert A. Protocol Analysis. Cambridge, Mass: MIT Press / Bradford, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. – Porto Alegre Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 5.ed. edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985

KLEIMAN, A. **Processos identitários na formação profissional**: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de letras, 2006. p. 75-91

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação & Educação, 2001.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996

MAIA, A. C. B. Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: **elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradutoras: Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MCKAY, S. **Introspective Techniques**, 2009

MELO, A. K. B.; ALMEIDA, L. B. C. **Educomunicador: que profissão é essa?** Campina Grande, 2016. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1759-1.pdf>> Acesso em: 13 jul 2021.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** Capítulo 3: Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Ed. Vozes, 2009

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014.

PRENSKY, M. **Brain gain: Technology and the quest for digital wisdom.** New York, NY: Palgrave McMillan, p. 43-77, 2012. Disponível em: <<https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-BRAIN GAIN-Chapter2.pdf>> Acesso em: 30 jun 2021.

RABIN, M. L. R; BACICH, L. **O protagonismo juvenil na era digital.** Revista Juventude e Políticas Públicas, Brasília, v. 2, Edição Especial, p.40-54, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistasnj.mdh.gov.br/index.php/snij/article/view/96/81>> Acesso em: 19 maio 2021.

REDDY, M. The conduit metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ROCHA, C. H. Formação cidadã e língua estrangeiras para crianças na perspectiva do letramento crítico. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. (Org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas.** 1ed.Campinas - SP: Pontes, 2015, v. 1, p. 67-111

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

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RUSHKOFF, D. **Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos.** Rio de Janeiro: Revan, 1999.

_____. **Screenagers: lessons in chaos from Digital Kids.** Creskill, NJ: Hampton Press, 2006.

SOARES, I. O; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural.** São Paulo: ABPEducom, 2017.

SOARES, I. O. **Educomunicação e Educação Midiática:** vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15-26, set. 2014.

_____. **A Educomunicação, em diálogo com as tecnologias, na Educação Básica.** *Comunicação e Educação* (USP), v. 20, p. 7-14, 2015.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Entrevista com Dr. Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP). 2012. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry.** 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

_____. **The art of case study research.** Califórnia, USA: Sage, 1995

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação, 2014.

_____. **The new literacy studies,** guest editorial. *Journal of Research in Reading*, Coventry, v. 6, n. 2, p. 81-97, 1993.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed.). **Multilingual literacies: comparative perspectives on research and practice.** Amsterdam: John Benjamins, 2000.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. Editora Contexto, 2019.

ZANOTTO, M. S. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** Org.: Mara Sofia Zanotto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani. São Paulo: EDUC, 1992.

_____. Metáfora e Indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). **Metáforas do Cotidiano.** Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998.

_____. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários. In: LIMA, de Aldo (org.). **A propósito da metáfora.** Recife: Editora UFPE, 2014.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto Heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. In: Signum: **Estudos da Linguagem.** Londrina, n. 19/1, p. 11-39, jun. 2016.

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Por meio deste Termo, venho convidar o(a) aluno(a) para participar de minha pesquisa, intitulada “A Educomunicação e a formação de leitores literários na adolescência: um estudo sobre Anne with an E”, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Carolina Faria, Mestranda do curso em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Mara Sophia Zanotto. O objetivo da pesquisa é: verificar de que modo a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) aliada a um recurso audiovisual e elementos educacionais pode contribuir para a realização de uma leitura profunda e analisar se esta leitura dialógica por meio de poemas e audiovisual (cenas da série) contribuem para o estímulo da formação da identidade leitora dos jovens. A escolha da temática justifica-se por uma busca de respostas para problemas que envolvem a formação do leitor literário e, mais especificamente, a falta de interesse que alguns jovens têm em relação à leitura. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018), 50% dos estudantes brasileiros não possuem nível básico para leitura, assim, percebe-se a necessidade de pesquisar metodologias que contribuam para a formação de leitores construtores de sentido e que possam, futuramente, desenvolver interesse próprio para o hábito da leitura. Ademais, por conta das tecnologias em constante evolução, o Pisa em sua versão mais recente já afirma levar em consideração uma definição de letramento em leitura que abranja as habilidades de leitura digital e, portanto, vê-se neste estudo a necessidade de incluir a reflexão acerca da leitura profunda em que os jovens realizam de recursos midiáticos e na internet, por esse fator a série televisiva escolhida é relevante para a pesquisa, visto que ela abrange a importância de ler para a personagem principal e há a presença de poesias no decorrer da série, além de abordar aspectos sociais presentes nos dias de hoje. A participação ocorrerá a partir de duas (2) etapas: Entrevista semiestruturada, no contraturno escolar, ou seja, à tarde, antes da primeira vivência, com duração máxima de 60 minutos; e vivências de leitura no contra turno escolar, ou seja, à tarde, uma (1) vez por semana, com duração máxima de 60 minutos. Todos os encontros e a entrevista serão realizados em uma sala de aula da Escola Cristã de Sumaré, localizada na Rua Guaporé, Nova Veneza, município de Sumaré, SP. Ressalto, também, que as vivências de leitura serão realizadas por meio de gravação em áudio e serão transcritas para serem analisadas pelo pesquisador. Se o(a) aluno(a) participar, terá a oportunidade de melhorar suas competências leitoras, que são significativas no desenvolvimento do leitor construtor de sentido. Além disso, refletirá acerca da relevância da leitura na vida dos adolescentes e (re)avaliará a perspectiva que possui em relação aos livros literários e como eles são abordados na adolescência. Os eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser os seguintes: considerar invasivo algum questionamento feito pela pesquisadora ou, até mesmo, sentir-se constrangido em relação ao ambiente e/ou à presença da pesquisadora; não aceitar responder alguma pergunta que compõe a entrevista. Saliento que, eventualmente, o voluntário poderá sentir-se inibido e/ou constrangido pelo uso do gravador. Para minimizar possíveis incômodos, utilizaremos uma sala reservada, em que só estarão presentes a pesquisadora e os participantes, de forma a garantir sua privacidade. Caso sinta-se constrangido com algum questionamento da

entrevista, não precisará responder. Em qualquer momento, se sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, o participante terá direito à indenização. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Após consentir a participação, se o(a) aluno(a) vier a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo. Com esta participação, os participantes não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre seus dados, esclarecimentos ou críticas, ou solicitar assistência, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora Juliana Carolina Faria, no endereço Rua Ibitinga, nº 1245, Parque Novo Mundo, CEP: 13467-530, Americana, SP- Tel: (19) 992059449 – e-mail: juliana.cfaria@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP FCMS-PUC/SP. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Sorocaba, pelo Tel/FAX: (15) 3212-9896, pelo e-mail: cepfcms@pucsp.br, ou no Prédio da Faculdade, na sala 506 do 5º andar, na Rua Joubert Wey, nº 290, Vergueiro, Sorocaba/SP - CEP: 18030-070. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Este documento é emitido em duas (2) vias, as quais serão assinadas, por mim e por você, responsável do participante, ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da colaboração e entendi a explicação. Por isso, concordo em permitir a participação do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela participação neste estudo e que é possível sair quando quiser. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Assinatura dos pais/responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE II – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS ESTUDANTES MENOS DE IDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA) – (TALE)

Caro aluno, você está sendo CONVIDADO(A), como voluntário(a), a participar da pesquisa “A Educomunicação e a formação de leitores literários na adolescência: um estudo sobre Anne with an E”, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Carolina Faria, cujo objetivo é verificar de que modo a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) aliada a um recurso audiovisual (uma série da Netflix) pode contribuir para a realização de uma leitura profunda e analisar se esta leitura dialógica por meio de poemas cenas da série contribuem para o estímulo da formação da identidade leitora dos jovens. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista e participando dos encontros de leituras, sendo assegurado o sigilo total de sua identidade no tratamento dos dados coletados, utilizando nomes fictícios. Dados estes que somente serão utilizados nesta pesquisa e não poderão ser aproveitados para nenhuma outra finalidade, seja qual for a justificativa. A pesquisa se justifica por uma busca de respostas para problemas que envolvem a formação do leitor e, mais especificamente, a falta de interesse que alguns jovens têm em relação à leitura. Portanto, vê-se neste estudo a necessidade de incluir a reflexão acerca da leitura profunda em que os jovens realizam ao assistir séries e ler na internet, por esse fator a série televisiva escolhida é importante para a pesquisa, visto que ela abrange a importância de ler para a personagem principal e há a presença de poesias no decorrer da série, além de abordar aspectos sociais presentes nos dias de hoje. Para participar, é necessário esclarecer que a pesquisa não acontecerá no horário de aula, mas sim no período da tarde em dias e horários que ainda serão estabelecidos para que todos os interessados consigam participar. É previsto que tanto a entrevista quanto os encontros tenham duração, cada uma de, no máximo, 60 minutos. As vivências ocorrerão por meio da leitura e discussão a partir de textos previamente selecionados e com cenas da série da Netflix Anne with an E. No total, realizaremos três ou quatro encontros. Caso os encontros possam gerar algum tipo de problema, você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o estudo de minha Dissertação que servirá para reflexão e posterior elaboração de estratégias e ações específicas no intuito de contribuir na potencialização do ensino-aprendizagem da leitura numa perspectiva multimodal. Apesar de ser voluntária, esta pesquisa apresenta riscos para o participante como: constrangimentos, vergonha, ansiedade e fadiga devido ao cansaço ou aborrecimento causado durante a entrevista e vivência, caso seja necessário poderá ocorrer a suspensão da mesma, uma vez que serão utilizados todos os procedimentos éticos para preservar o bem-estar dos envolvidos. Além do mais, é importante ressaltar novamente que há sigilo total de sua identidade e que, quanto a isso, a pesquisadora adotará todas as medidas de segurança para garantir a preservação dos dados obtidos. O participante não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Você pode se recusar a participar e, caso aceite, é garantida a retirada do consentimento a qualquer tempo sem nenhum prejuízo para as partes envolvidas. Você terá acesso aos resultados deste estudo que serão divulgados em diferentes meios de comunicação técnico-científicos: oral e impresso, sempre com fins de produção do conhecimento científico e do aprimoramento das práticas de leitura como forma de letramento. Quantos aos benefícios, você poderá refletir criticamente de maneira

espontânea, tendo sua voz legitimada (ouvida) durante as vivências. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço: Rua Ibitinga, nº 1245, Parque Novo Mundo, CEP: 13467-530, Americana, SP - ou pelo telefone (19) 99205-9449 ou e-mail: juliana.cfaria@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, você e/ou sua família poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se achar que a pesquisa não está sendo realizada da maneira como imaginou ou que está sendo prejudicada de alguma forma, poderá entrar em contato com o CEP da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Sorocaba, pelo Tel/FAX: (15) 3212-9896, pelo e-mail: cepfcms@pucsp.br, ou no Prédio da Faculdade, na sala 506 do 5º andar, na Rua Joubert Wey, nº 290, Vergueiro, Sorocaba/SP - CEP: 18030-070. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e por você, ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

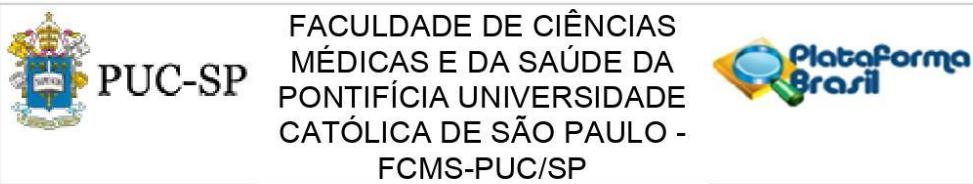
() Além disso, concordo que o meu registro sonoro será utilizado nessa pesquisa.

Assinatura do menor participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE III: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educomunicação e a formação de leitores literários na adolescência: um estudo sobre Anne with an E

Pesquisador: JULIANA CAROLINA FARIA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60018922.8.0000.5373

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.654.324

Apresentação do Projeto:

"A Educomunicação e a formação de leitores literários na adolescência: um estudo sobre Anne with an E", de Juliana Carolina Faria

Objetivo da Pesquisa:

Verificar de que modo a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) aliada a um recurso audiovisual e elementos educacionais pode contribuir para a realização de uma leitura profunda e analisar se esta leitura dialógica por meio de poemas e audiovisual (cenas da série) contribuem para o estímulo da formação da identidade leitora dos jovens, além da formação desses leitores como construtores de sentido

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa relevante com riscos mínimos, de natureza qualitativo-interpretativista

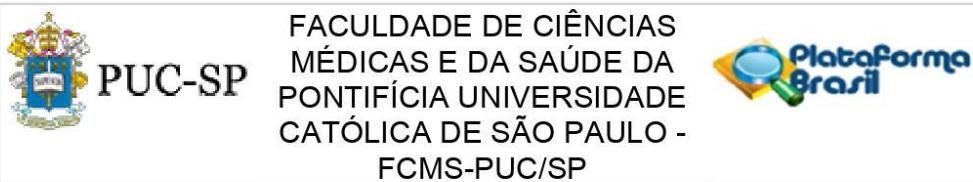
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia clara e temática bem definida

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos presentes e adequados

Endereço:	Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade				
Bairro:	Vergueiro				
UF:	SP	Município:	SOROCABA	CEP:	18.030-070
Telefone:	(15)3212-9896	Fax:	(15)3212-9896	E-mail:	cepfcms@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.654.324

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Acatar

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1922125.pdf	17/08/2022 18:11:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_juliana.pdf	17/08/2022 18:10:40	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Juliana.pdf	17/08/2022 18:10:29	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Juliana.pdf	09/06/2022 19:22:09	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_JulianaCFaria.pdf	09/06/2022 19:16:27	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao.docx	02/06/2022 18:00:24	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_da_escola.pdf	02/06/2022 17:55:36	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_projeto_juliana.pdf	02/06/2022 17:46:28	JULIANA CAROLINA FARIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade		
Bairro: Vergueiro	CEP: 18.030-070	
UF: SP	Município: SOROCABA	
Telefone: (15)3212-9896	Fax: (15)3212-9896	E-mail: cepfcms@pucsp.br



PUC-SP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS E DA SAÚDE DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
FCMS-PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.654.324

SOROCABA, 20 de Setembro de 2022

Assinado por:
Dirce Setsuko Tacahashi
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Joubert Wey, 290 - sala 506 - 5º andar do prédio da Faculdade
Bairro: Vergueiro **CEP:** 18.030-070
UF: SP **Município:** SOROCABA
Telefone: (15)3212-9896 **Fax:** (15)3212-9896 **E-mail:** cepfcms@pucsp.br