



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**GUSTAVO EWERSON DA ROCHA BALBINO**

**LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM  
COOPERATIVA: ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
METALINGUAGEM EM SALA DE AULA**

**FORTALEZA**

**2023**

GUSTAVO EWERSON DA ROCHA BALBINO

LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM  
COOPERATIVA: ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
METALINGUAGEM EM SALA DE AULA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito para obtenção do título de doutor em linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- B145l Balbino, Gustavo Ewerson da Rocha.  
Leitura de textos multimodais em grupos de aprendizagem cooperativa : Análise do processo de ensino e aprendizagem de metalinguagem em sala de aula / Gustavo Ewerson da Rocha Balbino. – 2023. 192 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
1. Linguística. 2. Aprendizagem Cooperativa. 3. Semiótica. 4. Leitura. 5. Multimodalidade. I. Título.  
CDD 410
-

GUSTAVO EWERSON DA ROCHA BALBINO

LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM  
COOPERATIVA: ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
METALINGUAGEM EM SALA DE AULA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito para obtenção do título de doutor em linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profª Drª Ana Célia Clementino Moura

Aprovada em 30/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Aurea Suely Zavam  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Suelene Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Valdinar Custódio Filho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Edna e Balbino (Em memória),  
por serem meu porto seguro e minha alegria;  
A minha esposa amada Deisy, como se dissesse  
água.

A meus familiares, amigos, alunos e  
professores pelo carinho e força;

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edna e Balbino (Em memória), por serem a minha fonte de amor.

A minha esposa Deisy, até o último instante.

Aos meus familiares, por sempre acreditarem em mim.

À minha orientadora Ana Célia, por acreditar no meu potencial desde a graduação.

Ao meu grande amigo Matheus, que esteve comigo em toda a minha vida acadêmica.

Ao professor Paulo Mosânio (Em memória), por ter plantado a semente da curiosidade científica em minha mente.

Ao meu amigo Nonato, pelo convite para ingressar no mundo acadêmico.

Ao amigo Eleildo, por sua preciosa amizade, por suas dicas valiosas e por seu carinho nessa minha caminhada no mundo acadêmico.

Aos meus amigos do Posla-UECE: Kílvia, Karine, Igor, Kandice e Denise, pela estimada amizade.

Aos meus amigos do PPGL-UFC: Geana, Aline, Randall, Gerciane, Alverbênia, Diltino e Heleno, pelos momentos de aprendizado e alegria nesse percurso na UFC.

À CAPES, por depositar tamanha confiança na minha pesquisa e por dar o apoio financeiro através da bolsa de pesquisa.

À Marilena, pela amizade e por sempre nos receber em sua livraria de forma cordial.

Ao Rui, pelos cafézinhos no intervalo das aulas.

À UECE, onde cursei o mestrado e onde me apaixonei pela semiótica.

Por fim, agradeço à UFC, meu segundo lar, por me proporcionar uma experiência tão especial.

“Saber não é negar tradições, mas operar sínteses, não somas de saberes; o todo é mais que a soma das partes. Você pode, amigo. E o admiro.” (Paulo Mosânio Teixeira Duarte)

## RESUMO

No contexto dos estudos da linguagem, a teoria da Multimodalidade, a qual tomamos por base, preocupa-se com a maneira como esses significados são distribuídos. Nesse campo de estudo, a Gramática do *Design Visual* (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), é uma ferramenta de análise do texto multimodal, focada nos padrões de sintaxe visual que governam os textos visuais. No contexto educacional, muitos teóricos destacaram a importância da cooperação para aprendizagem, tais como Piaget (1967), Vygotsky (1989) e Freire (2021). Dessa forma, visualizamos a teoria e a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC) proposta por Johnson e Johnson (1989), nosso pressuposto teórico, como uma estratégia de ensino conduzida pelo professor, que tem como foco a aprendizagem mútua dos alunos. O presente trabalho se propõe a analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma metalinguagem em aulas de aprendizagem cooperativa em língua portuguesa, com o objetivo de descrever e interpretar as estratégias e dinâmicas utilizadas por alunos e professores. Além disso, estudamos os impactos de aprender coletivamente essa metalinguagem. De natureza aplicada, a presente pesquisa se caracteriza por sua abordagem qualitativa, por meio de uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa-descritiva. Além disso, realizamos um experimento em sala de aula no qual adotamos a pesquisa-ação, com base em Tripp (2005) e Moita-Lopes (1996). Após análises dos dados obtidos no experimento, pudemos constatar que a responsabilidade individual e de grupo, aliada à interdependência positiva, tem papel fundamental na construção de significados na leitura de textos multimodais em grupo, resultando em benefícios valiosos para o desenvolvimento dos alunos. Ademais, ficou evidente que a interdependência positiva favoreceu uma interação promotora eficaz e singular na construção da leitura coletiva, que ficou constatada no discurso dos participantes. Em suma, os resultados demonstraram a relevância do estudo em grupo para o aprendizado de uma metalinguagem específica, pois, ao utilizar a metodologia da aprendizagem cooperativa em sala aula, percebemos na prática docente que tais parâmetros pedagógicos contribuem para o letramento multimodal crítico dos participantes.

**Palavras-chave:** cooperação; ensino; aprendizagem; multimodalidade; significado.

## ABSTRACT

In the context of language studies, the theory of multimodality, which we take as a basis, is concerned with how these meanings are distributed. In this field of study, the Grammar of Visual Design (GDV), proposed by Kress and van Leeuwen (2006), is a multimodal text analysis tool, focused on visual syntax patterns that govern visual texts. In the educational context, many theorists highlighted the importance of cooperation for learning, such as Piaget (1967), Vygotsky (1989) and Freire (2021). Thus, we visualize the theory and methodology of Cooperative Learning (CL) proposed by Johnson and Johnson (1989), our theoretical assumption, as a teaching strategy conducted by the teacher, which focuses on mutual learning of students. This research aims to analyze the teaching and learning process of a metalanguage in cooperative learning classes in Portuguese, in order to describe and interpret the strategies and dynamics used by students and teachers. In addition, we study the impacts of collectively learning this metalanguage. Of an applied nature, this research is characterized by its qualitative approach, through a content analysis, according to Bardin (2011). Regarding the objectives, this is an explanatory-descriptive research. In addition, we conducted an experiment in the classroom in which we adopted action research, based on Tripp (2005) and Moita-Lopes (1996). After analyzing the data obtained in the experiment, we found that personal responsibility, combined with positive interdependence, plays a fundamental role in the construction of meanings in the reading of multimodal texts in groups, resulting in valuable benefits for student development. Moreover, it was evident that the positive interdependence favored an effective and singular promotive interaction in the construction of collective reading, which was verified in the discourse of the participants. In short, the results demonstrated the relevance of the group study for the learning of a specific metalanguage, because, when using the cooperative learning methodology in the classroom, teaching practice that such pedagogical parameters contribute to the critical multimodal learning of the participants.

**Keywords:** cooperation; teaching; learning; multimodality; meaning.

## RESUMEN

En el contexto de los estudios del lenguaje, la teoría de la multimodalidad, la cual tenemos como fundamento, se preocupa con la manera por la cual esos significados son distribuidos. En este campo de estudio, la Gramática del Design Virtual (GDV) propuesta por Kress y Van Leeuwen (2006), es una herramienta de análisis del texto multimodal, centrada en los estándares de sintaxis visual que rigen los textos visuales. En el contexto educacional, muchos teóricos señalaran la importancia de la cooperación para el aprendizaje, como Piaget (1967), Vygotsky (1989) y Freire (2021). De esta manera, visualizamos la teoría y la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC) propuesta por Johnson y Johnson (1989), nuestro presupuesto teórico, como una estrategia de enseñanza, conducida por el profesor, que tiene como enfoque el aprendizaje recíproco de los alumnos. El presente trabajo se propone a analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de un metalenguaje en clases de aprendizaje cooperativa en lengua portuguesa, con el objetivo de describir e interpretar las estrategias y dinámicas utilizadas por los alumnos y profesores. Además, estudiamos los impactos de aprender colectivamente ese metalenguaje. De naturaleza aplicada, la presente investigación se caracteriza por su enfoque cualitativo, a través de un análisis de contenido, conforme Bardin (2011). En relación a los objetivos, se trata de una investigación explicativa-descriptiva. Más aún, realizamos una experimentación en salón de clase en el cual adoptamos como método de investigación la investigación-acción, basado en Tripp (2005) y Moita-Lopes (1996). Posterior los análisis de los datos obtenidos en la experimentación, podemos comprobar que la responsabilidad de grupo e individual combinadas a la interdependencia positiva, tiene papel fundamental en la construcción de significado en la lectura de los textos multimodales en grupo, resultando en ventajas valiosas para el desarrollo de los alumnos. Además, se quedó evidente que la interdependencia positiva favoreció una interacción estimuladora efectiva y singular en la construcción de la lectura colectiva, que quedó constatada en el discurso de los participantes. En resumen, los resultados demostraron la relevancia del estudio en grupo para el aprendizaje de un metalenguaje específico, pues al utilizar la metodología del aprendizaje cooperativa en el salón de clase, percibimos en la práctica del profesorado que estos parámetros pedagógicos contribuyen para el letramiento multimodal crítico de los participantes.

**Palabras-clave:** Cooperación; enseñanza; aprendizaje; multimodalidad; significado.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Metafunções da GDV .....                                    | 33  |
| Figura 2 - Estrutura narrativa .....                                   | 34  |
| Figura 3 - Processo de ação .....                                      | 35  |
| Figura 4 - Crime continuado .....                                      | 35  |
| Figura 5 - Processo de reação .....                                    | 36  |
| Figura 6 - Seguidor raiz .....   | 36  |
| Figura 7 - Reciclagem.....   | 37  |
| Figura 8 - Estrutura conceitual .....                                  | 38  |
| Figura 9 - Capa revista Veja.....                                      | 39  |
| Figura 10 - Metafunção interativa .....                                | 40  |
| Figura 11 - Voto ético.....  | 40  |
| Figura 12 - A AIDS não tem preconceito.....                            | 42  |
| Figura 13 - Divisão dos grupos para estudo do material individual..... | 117 |
| Figura 14 - Contrato de cooperação de um grupo .....                   | 118 |
| Figura 15 - Contrato de cooperação.....                                | 123 |
| Figura 16 - Grupo do <i>WhatsApp</i> .....                             | 133 |
| Figura 17 - Emprego da metalinguagem .....                             | 142 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Visão geral dos estudos de aprendizagem cooperativa no Brasil .....             | 78  |
| Tabela 2 - Resultado dos testes individuais .....  | 120 |
| Tabela 3 - Desempenho das funções .....  | 122 |
| Tabela 4 - Nível de dificuldade na compreensão da atividade individual e teste final ..... | 123 |
| Tabela 5 - Pontuação por participantes .....   | 124 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Pesquisas em AC no Ceará .....  | 79  |
| Quadro 2 - Cronograma geral das aulas aplicadas .....                              | 87  |
| Quadro 3 - Síntese de instrumentos .....   | 92  |
| Quadro 4 - Gravações das atividades em grupo .....                                 | 95  |
| Quadro 5 – Elementos da fala e suas representações nas transcrições .....          | 96  |
| Quadro 6 - Conteúdo e gêneros textuais .....                                       | 99  |
| Quadro 7 - Meta coletiva .....   | 104 |
| Quadro 8 - Recorte de material.....  | 104 |
| Quadro 9 - Atividade de grupo .....  | 105 |
| Quadro 10 - Avaliação individual.....  | 105 |
| Quadro 11 - Formulário de processamento de grupo.....                              | 106 |
| Quadro 12 - Material individual de estudo .....                                    | 107 |
| Quadro 13 - Atividade de grupo .....   | 108 |
| Quadro 14 – Avaliação individual .....   | 109 |
| Quadro 15 - Material para estudo individual.....                                   | 110 |
| Quadro 16 - Atividade de grupo .....   | 111 |
| Quadro 17 - Material para estudo individual.....                                   | 112 |
| Quadro 18 - Funções.....   | 113 |
| Quadro 19 - Material para estudo individual.....                                   | 114 |
| Quadro 20 - Atividade em grupo .....   | 115 |
| Quadro 21 - Avaliação individual.....  | 116 |
| Quadro 22 - Pergunta 1 (Questionário final) .....                                  | 118 |
| Quadro 23 - Pergunta 2 (Questionário final) .....                                  | 119 |
| Quadro 24 - Divisão de funções .....   | 120 |
| Quadro 25 - Compilado de respostas dos formulários de processamento de grupo ..... | 121 |
| Quadro 26 - Avaliação individual.....  | 124 |
| Quadro 27 - Atividade de grupo .....   | 126 |
| Quadro 28 - Avaliação da atividade de grupo (oficina 04).....                      | 127 |
| Quadro 29 - Objetivos das oficinas .....   | 128 |
| Quadro 30 - Interdependência positiva (Celebração de resultados) .....             | 129 |
| Quadro 31 - Material para estudo individual.....                                   | 130 |
| Quadro 32 - Atividade de grupo (Oficina 05).....                                   | 132 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 33 - Funções por oficina .....   | 134 |
| Quadro 34 - Trecho de transcrição .....   | 136 |
| Quadro 35 - Trecho de transcrição .....   | 137 |
| Quadro 36 - Trecho de transcrição .....   | 138 |
| Quadro 37 - Trecho de transcrição .....   | 138 |
| Quadro 38 - Trecho de transcrição .....   | 139 |
| Quadro 39 - Trecho de transcrição .....   | 140 |
| Quadro 40 - Trecho de transcrição .....   | 140 |
| Quadro 41 - Trecho de transcrição .....   | 143 |
| Quadro 42 - Trecho de transcrição .....   | 144 |
| Quadro 43 - Trecho de transcrição .....   | 144 |
| Quadro 44 - Trecho de transcrição .....   | 145 |
| Quadro 45 - Estruturação da interdependência positiva no discurso dos participantes ..... | 146 |
| Quadro 46 - Interdependência positiva de terminologia.....                                | 147 |
| Quadro 47 - Metafunções e subcategorias nos grupos cooperativos .....                     | 148 |
| Quadro 48 - Trecho de transcrição .....   | 149 |
| Quadro 49 - Trecho de transcrição .....   | 150 |
| Quadro 50 - Trecho de transcrição .....   | 152 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AC     | Aprendizagem Cooperativa                                   |
| EJA    | Educação de Jovens e Adulto                                |
| EEEP   | Escola Estadual de Educação Profissional                   |
| EEMTI  | Escola de Ensino Médio em Tempo Integral                   |
| FOCCO  | Programa de Formação em Células Cooperativas               |
| GDV    | Gramática do <i>Design</i> Visual                          |
| IPT    | Interdependência Positiva de Terminologia                  |
| LA     | Linguística Aplicada                                       |
| LMC    | Letramento Multimodal Crítico                              |
| PACCE  | Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis |
| PRECE  | Programa de Estímulo à Cooperação nas Escolas              |
| SEDUC  | Secretaria de Educação                                     |
| UNEMAT | Universidade do Estado do Mato Grosso                      |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará                              |

## SUMÁRIO

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | INTRODUÇÃO .....   | 17 |
| 2     | SEMIÓTICA, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO .....  | 27 |
| 2.1   | Semiótica Social .....   | 27 |
| 2.2   | Multimodalidade.....   | 30 |
| 2.3   | Gramática do <i>Design Visual</i> .....  | 32 |
| 2.3.1 | <i>Metafunção representacional</i> .....   | 34 |
| 2.3.2 | <i>Metafunção interativa</i> .....   | 39 |
| 2.3.3 | <i>Metafunção composicional</i> .....  | 41 |
| 2.4   | A leitura de textos multimodais .....  | 43 |
| 2.5   | Letramento multimodal crítico .....  | 47 |
| 3     | APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....  | 53 |
| 3.1   | A teoria da Aprendizagem Cooperativa .....   | 53 |
| 3.1.1 | <i>Interdependência positiva</i> .....   | 57 |
| 3.1.2 | <i>Interação promotora</i> .....   | 60 |
| 3.1.3 | <i>Responsabilidade individual e de grupo</i> .....  | 62 |
| 3.1.4 | <i>Habilidade social</i> .....   | 64 |
| 3.1.5 | <i>Processamento de grupo</i> .....  | 65 |
| 3.1.6 | <i>Os tipos de grupos</i> .....  | 66 |
| 3.1.7 | <i>A atuação do professor</i> .....  | 67 |
| 3.1.8 | <i>A avaliação nos grupos de AC</i> .....  | 69 |
| 3.2   | A experiência da aprendizagem cooperativa no Brasil .....                                      | 70 |
| 3.2.1 | <i>Programa Educacional Coração do Estudante (PRECE)</i> .....                                 | 70 |
| 3.2.2 | <i>Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE-UFC)</i> .....            | 72 |
| 3.2.3 | <i>Programa de Formação em Células Cooperativas (FOCCO-UNEMAT)</i> .....                       | 74 |
| 3.2.4 | <i>Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa</i> .....                        | 75 |
| 3.2.5 | <i>Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa</i> ..... | 76 |
| 3.3   | As pesquisas em aprendizagem cooperativa .....   | 77 |
| 4     | METODOLOGIA.....   | 83 |
| 4.1   | Caracterização da pesquisa .....   | 83 |
| 4.2   | A pesquisa-ação .....  | 84 |
| 4.3   | Contexto da pesquisa.....  | 86 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.4   | <b>Apresentação dos participantes</b> .....  | 86  |
| 4.5   | <b>Procedimentos de geração de dados</b> .....                                       | 91  |
| 4.5.1 | <i>Estrutura das aulas</i> .....   | 93  |
| 4.5.2 | <i>Gravações dos diálogos</i> .....  | 95  |
| 4.6   | <b>Procedimento de análise de dados</b> .....  | 96  |
| 4.6.1 | <i>Categorias de análise</i> .....   | 97  |
| 5     | <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....                                      | 99  |
| 5.1   | <b>Planejamento das aulas em Aprendizagem Cooperativa</b> .....                      | 99  |
| 5.1.1 | <i>Oficina 01 - História de vida</i> .....   | 100 |
| 5.1.2 | <i>Oficina 02 - Noções gerais sobre imagens</i> .....                                | 103 |
| 5.1.3 | <i>Oficina 03 – Estruturas narrativas em charges</i> .....                           | 107 |
| 5.1.4 | <i>Oficina 04 – Estrutura conceitual em capas de revistas e outros gêneros</i> ..... | 109 |
| 5.1.5 | <i>Oficina 05 - Funções interativas em anúncios publicitários</i> .....              | 111 |
| 5.1.6 | <i>Oficina 06 – Funções composicionais em cartazes</i> .....                         | 113 |
| 5.2   | <b>A leitura de textos multimodais em aulas de aprendizagem cooperativa</b> .....    | 116 |
| 5.2.1 | <i>A responsabilidade individual</i> .....   | 116 |
| 5.2.2 | <i>A interdependência positiva</i> .....   | 128 |
| 5.2.3 | <i>A interação promotora</i> .....   | 135 |
| 5.3   | <b>O processo de aprendizagem da metalinguagem em grupos de AC</b> .....             | 143 |
| 5.3.1 | <i>Terminologia comum</i> .....  | 143 |
| 5.3.2 | <i>Adaptabilidade</i> .....  | 149 |
| 5.3.3 | <i>Propulsão crítica</i> .....   | 151 |
| 6.    | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 154 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 160 |
|       | <b>APÊNDICE A - FORMULÁRIO INICIAL</b> .....   | 172 |
|       | <b>APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA</b> .....  | 174 |
|       | <b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b> .....                   | 175 |
|       | <b>APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....                                      | 176 |
|       | <b>APÊNDICE E - REGISTRO ESCRITO DE HISTÓRIA DE VIDA</b> .....                       | 177 |
|       | <b>APÊNDICE F - MODELO DE PLANO DE AULA</b> .....                                    | 180 |
|       | <b>APÊNDICE G - FORMULÁRIO FINAL</b> .....   | 181 |
|       | <b>APÊNDICE H - TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIOS</b> .....                                     | 183 |
|       | <b>APÊNDICE I - INSTRUMENTOS DE OFICINA</b> .....                                    | 186 |

## 1 INTRODUÇÃO

A realização da interação verbal humana ocorre por meio de uma coletividade social. A natureza social da linguagem nos possibilita observar a diversidade das relações humanas que ocorrem por meio da interação discursiva. Nesse sentido, Bakhtin (2003) argumenta que é na enunciação, produto da interação verbal, uma estrutura puramente social, que há uma construção comum de significados que permite a compreensão mútua entre os interlocutores. O homem se constitui como tal enquanto interage com seus pares, pois é no discurso que ele se revela. Logo, sua consciência e seu conhecimento de mundo são resultados desse processo interativo. Desse modo, se presumimos o outro no nosso discurso, a linguagem não pode ser um produto unicamente individual. Não há, portanto, interação fora de um contexto social amplo. O fenômeno social da interação verbal, em síntese, que constitui a realidade fundamental da linguagem, é de ordem cooperativa.

A capacidade de aprender é uma habilidade humana indispensável para o sucesso evolutivo do homem. No território da educação, aprender e ensinar pressupõem duas pessoas no mínimo, na qual ambas ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar. Professores não transferem conhecimento para alunos como postula o ensino tradicional. Na sala de aula, professores e alunos (acrescentando também a relação entre os próprios alunos), na verdade, se engajam em uma relação de reciprocidade. Como observa lucidamente Freire (2021, p. 24), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, ensinar é uma via de mão dupla, na qual tanto os professores quanto os alunos participam ativamente. Em termos gerais, o ensino é uma cooperação para aprendizagem, onde professores e alunos estabelecem um pacto de confiança mútua fundamental para o sucesso, embora essa relação possa ser influenciada por fatores específicos em diferentes situações educacionais.

Na educação, há diversas metodologias focadas na aprendizagem em cooperação entre os aprendizes. Ao incentivar a participação dos alunos em atividades em sala de aula que propicie benefício mútuo, se maximiza também a autonomia estudantil. Nesse sentido, a presente pesquisa se concentra na metodologia de aprendizagem cooperativa (Doravante AC), proposta por Johnson e Johnson (1989). Ao longo das minhas experiências com tal metodologia como professor de Língua Portuguesa no ensino básico, era notória a maneira como estudantes faziam leitura de textos multimodais coletivamente. Nesse momento, há uma série de posturas, tais como acordos, contestações e consensos entre os estudantes. A negociação do sentido dos textos era trabalhada e discutida minuciosamente pelos membros de cada equipe. Os alunos questionavam quase todos os elementos significativos de uma imagem. Inferências eram feitas.

Consensos eram constantemente formulados. Quando essas atividades coletivas finalizavam, surgia um latente questionamento que agora é a nossa questão norteadora de pesquisa: como ocorre a leitura de textos multimodais em grupos de aprendizagem cooperativa?

Sobre tal questionamento, dividimos nossa construção do objeto de pesquisa em dois eixos de investigação: a primeira, sobre o fenômeno da multimodalidade e a segunda sobre a cooperação na leitura.

Nas últimas décadas, o impacto da tecnologia na produção dos textos multimodais evidenciou que o texto falado e o escrito não são os únicos na composição do fenômeno da comunicação. Até pouco tempo atrás, os livros com imagens demandavam altos custos. Era muito comum a publicação de materiais impressos apenas com o texto escrito. Mas o uso da tecnologia para a comunicação humana popularizou os meios de produzir textos, permitindo hoje a articulação de outros modos semióticos além da fala e da escrita (Adami, 2016). Desse modo, por meio da tecnologia, é possível a articulação de imagens na composição dos textos veiculados pelas mídias digitais.

Essa rápida mudança na maneira de produzir e receber textos exigiu uma nova abordagem pedagógica para o ensino. A docência precisou acompanhar essa evolução para adequar as semioses que estavam sendo mobilizadas fora e dentro da sala de aula. Diversas metodologias de ensino são usadas para contemplar esses variados aspectos de articulação do texto multimodal. A Aprendizagem Cooperativa, sem dúvidas, se apresenta como uma dessas metodologias que contribuem fortemente para a preparação do aluno diante da imensidão de práticas discursivas que nos deparamos no nosso cotidiano. Com a AC, os alunos em equipe, junto com o professor, devendam os mistérios e os segredos de manipular os gêneros textuais que envolvam o fenômeno da multimodalidade.

Cabe ressaltar também que a elaboração do material didático deve também atender as novas exigências de aprendizagem. As editoras começaram então a explorar as imagens, os infográficos, o *layout* e as tipografias. Segundo Dionísio (2005, p. 138), “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”. Além disso, como observa Carvalho (2016), ao decorrer das últimas décadas, vários fatores contribuíram para essa proliferação de textos visuais em livros didáticos, como o ressurgimento do método áudiovisual e a disseminação de abordagens comunicativas.

No Brasil, as políticas públicas há algum tempo vêm direcionando seus esforços para explorar os textos visuais no ensino. Para o ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo, em suas diretrizes, propõe a utilização de diferentes linguagens verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e não verbais (corporal,

visual, sonora e digital), para a expressão e a partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos visando a produção de sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Para o ensino médio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) determina, como pressuposto fundamental, a competência de abordar os modos de ler e escrever dos textos multimodais e hipertextos, promovendo, em consequência, diferentes formas de letramentos.

Apesar de nos depararmos com grande volume de imagens na sala de aula, o ensino do texto visual ainda está baseado na centralidade do texto escrito. Conforme Almeida (2011), isso ocorre devido à carência de uma formação docente sobre como proceder em relação à exploração das imagens como recurso semiótico autônomo. Além disso, há ainda uma hegemonia da modalidade verbal escrita na nossa sociedade. Há ainda uma crença dominante de que as imagens são apenas adornos. Em decorrência disso, a abordagem de ensino das imagens, geralmente, é feita de uma forma não sistemática. Em virtude dessa realidade, é necessária uma abordagem de ensino focada não mais no texto “monomodal”, mas no multimodal. Isso significa que a leitura vai além do texto verbal escrito, ou seja, a leitura é também uma navegação no *design*, na imagem e também no *hiperlink*. O desafio para o professor, no século XXI, é ensinar aos alunos a ler e a produzir textos utilizando os diversos modos de comunicação disponíveis.

Ao contrário do que se pensa, a metodologia da AC não é nova. Ela tem sua origem nas décadas de 1920 e 1930 a partir dos estudos da psicologia social de Lewin (1935), que investigou as dinâmicas de grupo e sua relação com a aprendizagem. No entanto, a partir da década de 1970, a abordagem ganhou destaque em algumas universidades norte-americanas e tem sido vista como uma estratégia para melhorar o desempenho acadêmico e a sinergia social. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (2013), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem voltada para o aluno (em termos coletivos) e conduzida pelo professor, na qual um pequeno grupo de alunos é responsável por seu próprio aprendizado e pelo aprendizado de todos os membros do grupo. Há, sobretudo, uma dinâmica própria para aprendizagem recíproca entre os alunos quando interagem de forma cooperativa. Nesse ambiente, o professor precisa organizar a aprendizagem, estruturando as equipes de trabalho e garantindo que os elementos da AC sejam empregados de forma eficaz.

No Brasil<sup>1</sup>, o estado do Ceará se destaca no emprego da AC em larga escala.

---

<sup>1</sup> Há muitos professores que aplicam a aprendizagem cooperativa de maneira sistemática em sala de aula. Trata-se de entusiastas que tentam colocar em prática essa metodologia ativa. Porém, fora do Ceará, não há um centro, programa ou instituição que fomente o uso da AC em larga escala.

Inicialmente, de maneira intuitiva, em 1994, no Programa Educacional Coração do Estudante (PRECE), por meio do qual milhares de jovens em condição de extrema miséria e desamparados pelo poder público se dedicaram aos estudos em células estudantis, disputando vagas nas universidades públicas. Em 2009, já de maneira sistematizada, o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) implementa um programa de incentivo a células estudantis fora da sala de aula para auxiliar no desempenho estudantil e combater a evasão acadêmica. Em 2011, a Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) realizou diversos projetos nas escolas públicas fomentando a proliferação de células estudantis fora da sala de aula. Por fim, em 2011, na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, sistematicamente, é implementada em sala de aula a metodologia da aprendizagem cooperativa. Desde então, a SEDUC-CE vem oferecendo diversas formações em AC para seu corpo docente, estimulando, dessa maneira, tal metodologia em sala de aula das escolas estaduais.

Diante disso, convém que façamos um levantamento de pesquisas recentes, porém focamos nos estudos que envolvem a AC em contexto de sala de aula no Brasil. Marques (2013) analisou as possibilidades de aplicação da AC no ensino da físico-química, especificamente no estudo das soluções, integrada ao desenvolvimento das relações interpessoais. Estrela (2016) investigou a implementação da metodologia da AC em uma escola pública no município de Jardim, no estado do Ceará. Ao descrever o uso da AC em sala de aula, a pesquisadora avaliou também o papel dos gestores e professores sobre os resultados do ensino e aprendizagem decorrentes e ainda propôs um plano de ação educacional interventivo com estratégias inovadoras. Lima (2016) analisou a interação escrita entre professores e alunos no ensino básico no contexto da metodologia da aprendizagem cooperativa, com foco na estrutura linguística e no contexto social do gênero Processamento de Grupo. Ao identificar as ações sociais dos professores e dos alunos, a pesquisa analisou os papéis que assumem e examinou também como organizam suas mensagens nesse contexto, contribuindo para o aperfeiçoamento da aplicação do Processamento de Grupo como instrumento de interação no contexto da AC. Rocha (2016) investigou a compreensão de conceitos do eletromagnetismo por meio da metodologia da AC voltada para os alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual em Fortaleza. Penha (2017) descreveu o uso da AC como estratégia metodológica no ensino de matemática por alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública do estado do Ceará. A pesquisa buscou responder as questões sobre como melhorar os resultados de aprendizado em matemática nas avaliações internas e externas e quais estratégias podem ser utilizadas para modificar um cenário adverso. Furtado (2018) analisou as formas de participação do outro na

negociação de sentidos durante o processo de produção textual em grupos de AC, envolvendo estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública em Fortaleza (CE). Lima (2021) analisou a reconstrução de identidade de professores em formação inicial no contexto da metodologia da AC a partir da perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso. O estudo analisou os relatos de experiências de graduandos da Universidade Federal do Ceará (UFC) e ex-bolsistas do Projeto Letras Solidárias, vinculado ao Programa de Estímulo à Cooperação nas Escolas (PRECE).

As pesquisas mencionadas investigam a metodologia da AC em sala de aula, assim como também seus impactos extraclasse na formação humana de professores e alunos. É relevante perceber que há um massivo interesse por parte dos pesquisadores em relação aos aspectos de implementação didática de métodos cooperativos para o ensino de variadas disciplinas no ensino básico. Além disso, notamos também que as pesquisas supracitadas ressaltaram os benefícios socioemocionais com implementação da AC em sala de aula. Nesse sentido, das pesquisas elencadas, destacamos Furtado (2018), por ter realizado uma pesquisa voltado para outra habilidade tão importante para ensino básico, a produção escrita. Entretanto, observamos que dessa gama de pesquisa, nenhuma se concentrou em mobilizar a atividade da leitura coletiva de textos multimodais. Dito isso, acreditamos que somado aos esforços de cada uma das pesquisas, o presente trabalho propõe um empreendimento de complementaridade aos trabalhos mencionados, uma vez que trabalhamos numa seara pouco explorado nesse quesito, mas com interesses convergentes.

O fenômeno da leitura em grupos cooperativos, nosso objeto de estudo, devido à sua complexidade, possui, portanto, dois prismas de observação para realização desta pesquisa: semiótico e pedagógico. Em relação ao eixo semiótico, nossa pesquisa se baseia na semiótica social e na teoria da multimodalidade, tendo como amparo os estudos de van Leeuwen (2005), Kress (2010), Kress e van Leeuwen (2006) e Almeida (2011). Para a vertente pedagógica, servimo-nos da teoria norte-americana da AC de Johnson e Johnson (1989, 1998, 2007, 2008), Johnson, Johnson e Smith (1991), Johnson e Johnson, Holubec (2013), Kirk (2001) e Lopes e Silva (2009).

Para realização desse empreendimento, exige-se, portanto, um longo caminho que contemple de maneira sólida e contundente as respostas aos seguintes questionamentos secundários:

- a) Como os alunos percebem e utilizam os significados representacionais, interativos e composicionais da GDV para refletir sobre a construção de textos multimodais em aulas de AC?

- b) De que forma a interdependência positiva entre os membros do grupo influencia a responsabilidade individual e coletiva na construção de significados dos textos multimodais em aulas de AC?
- c) Como a interdependência positiva entre os alunos na construção de leituras individuais e coletivas é identificada e analisada em aulas de AC, considerando o compartilhamento de conhecimentos em benefício do grupo como um todo?
- d) Como a discussão entre os membros do grupo influencia a interação promotora dos alunos na construção de significados em textos multimodais em aulas de AC?

Tomando por base tais questionamentos, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem da Gramática do *Design Visual* (Doravante GDV) em aulas de AC com o objetivo de descrever e interpretar as estratégias e as dinâmicas utilizadas por alunos e professores e seus impactos na compreensão leitora de textos multimodais.

Dito isso, para levantar os dados de pesquisa que contemplem o fenômeno da multimodalidade em leituras em grupos cooperativos, propusemo-nos a atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar a percepção e a utilização dos significados representacionais, interativos e composicionais da GDV no processo de compreensão leitora de textos multimodais por alunos em aulas de AC;
- b) Identificar e analisar a responsabilidade individual e do grupo na construção de significados dos textos multimodais, considerando como a interdependência positiva entre os membros do grupo influencia a construção de leituras individuais e coletivas;
- c) Distinguir e compreender a interdependência positiva entre os alunos na construção de leituras individuais e coletivas, avaliando como as habilidades e conhecimentos individuais são compartilhados e utilizados em benefício do grupo;
- d) Refletir sobre a interação promotora dos alunos na construção de significados dos textos multimodais, observando como a discussão de atividades entre os membros do grupo influencia a leitura.

Para situar nosso trabalho no cenário de estudos multimodais, fizemos um breve levantamento de pesquisas em língua portuguesa que investigaram a leitura de textos multimodais em contexto de aprendizagem em sala de aula. Primeiramente, destacamos

Assunção (2014), que analisa as estratégias e o processo de construção de sentido na leitura do gênero textual infográfico em língua inglesa por alunos universitários. Em seguida, Nogueira (2016) analisa as relações semânticas entre textos escritos e imagens nas atividades de compreensão leitora em portais eletrônicos educacionais destinados ao ensino de francês. Por sua vez, Carvalho (2016) estuda a relação entre o texto escrito e a imagem na composição do livro didático, a confluência desta relação com o ensino e como os alunos percebem as interações entre estes elementos. Nessa pesquisa, vale destacar a reflexão acerca do papel do professor diante do texto multimodal no ensino básico. Outra pesquisa também relevante no ensino de língua estrangeira foi realizada por Arruda (2017), que analisa a manifestação do letramento visual e multimodal crítico dos estudantes de nível intermediário de inglês, na compreensão leitora de atividades com o gênero meme. Pinheiro (2020) investiga as atividades de professores de línguas materna e estrangeira, levando em consideração o letramento multimodal crítico e o uso dos livros didáticos em suas respectivas aulas. Por fim, Castro (2020) analisa o uso de histórias em quadrinhos no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na compreensão de conteúdos multimodais por alunos do ensino médio em aulas de língua inglesa.

Após percorrer a exposição do nosso objeto de estudo e explanar de maneira introdutória as pesquisas que parcialmente se assemelham à nossa, observamos que nenhum dos trabalhos citados anteriormente investigou a leitura de textos multimodais em aulas de AC, utilizando método de investigação pesquisa-ação. Essa lacuna revelou ser uma oportunidade para aplicar a Aprendizagem Cooperativa em aulas de língua portuguesa. Em primeiro lugar, precisamos colocar em prática a ideia de ensino focado no contexto sociocultural dos alunos. Ao realizar esse movimento, o professor precisa perceber os diversos discursos que circulam nos textos para em seguida ensiná-los, respeitando a realidade dos alunos. Em segundo lugar, deixamos claro a importância da cooperação na aprendizagem de textos multimodais. Ao aplicar esta metodologia, o docente deve ter cuidado ao organizar o estudo em grupo, pois todos os alunos precisam participar ativamente das tarefas da célula de estudo. Na perspectiva da AC, uma das principais atividades do professor é assegurar que o aluno esteja integrado ao trabalho em equipe.

Como vimos, no decorrer desta introdução, abordamos duas temáticas importantes para ensino de língua materna: multimodalidade e aprendizagem cooperativa. O fenômeno da multimodalidade é inerente à vida do homem atualmente. Como estamos a todo momento com esse tipo de texto multifacetado por modos semióticos diversos, as abordagens pedagógicas também precisam acompanhar esta maneira de ler e produzir texto. A escola, em seus materiais escolares, já introduz textos multimodais de acordo com as políticas públicas vigentes no país,

exigindo que o docente explore esse tipo de texto. Já a AC, apesar de não ser uma metodologia nova, está aos poucos revolucionando o ensino e a pesquisa no Brasil, especificamente no Ceará. Como já comentado anteriormente, essa metodologia, que brotou de maneira espontânea e intuitiva, no Ceará, hoje conta com diversos projetos, programas e pesquisas. O entrelace dessas duas abordagens por si só já configura uma envergadura inovadora da presente pesquisa, ao apresentar um estudo detalhado da maneira pelo qual estudantes aprendem e constroem conhecimento de textos multimodais em grupos de AC em sala de aula.

O presente estudo surge como resultado de uma longa jornada decorrente do meu contato com a metodologia da AC tanto como aprendiz como docente. Antes de me tornar professor, tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências que ampliaram meu interesse pela cooperação na aprendizagem e colaboraram para minha trajetória profissional. Inicialmente, participei como bolsista do já citado Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que me proporcionou meu primeiro contato com essa abordagem pedagógica. Logo depois, envolvi-me em inúmeros projetos do também já referido Programa Educacional Coração do Estudante (PRECE), no qual pude aprofundar ainda mais minha compreensão sobre a aprendizagem cooperativa e o seu impacto no processo educacional na minha cidade natal, Pentecoste-CE. Destaco, dentre as minhas experiências, a participação no Letras Solidárias, cujo escopo é promover a produção escrita de alunos de escolas públicas com apoio de revisores de texto solidários. Além dessa experiência, tive a oportunidade de atuar como formador das primeiras turmas de bolsistas do Programa de Formação em Células Cooperativas (FOCCO) na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), inspirado no PACCE-UFC, possibilitando em consequência ampliar minha experiência no ensino superior e aprimorar minha prática pedagógica. Ainda no Curso de Letras da UFC, atuei como monitor da disciplina Tópicos Especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa, sob orientação da Professora Ana Célia Clementino Moura. Nessa monitoria, aprendi valiosas lições sobre o planejamento e aplicação de aulas AC voltadas para o ensino da Língua Portuguesa. A partir dessas experiências, que me proporcionaram um embasamento teórico e prático na área, enfrentei os desafios do magistério com maior segurança e competência.

Além de minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de iniciar minha carreira profissional no ensino básico como professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Alan Pinho Tabosa, no município de Pentecoste-CE. Essa escola adota a metodologia de ensino da aprendizagem cooperativa de maneira institucionalizada, proporcionando aos alunos um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades

essenciais em sua formação. Paralelamente, participei como formador de diversos cursos de formação continuada em AC, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) destinados aos professores da rede pública. Essas experiências me permitiram vivenciar o impacto dessa abordagem pedagógica no processo educacional de forma ampla.

Nesse contexto, sempre será bem-vinda uma pesquisa dentro da sala de aula, ainda mais quando o docente é o próprio pesquisador. O encontro desses papéis é profícuo na medida que a atuação docente-científica cria condições fundamentadas para a proatividade estudantil. Por intermédio desse saber científico decorrente de sua pesquisa em sala de aula, o professor poderá propor ferramentas e estratégias para desenvolver as potencialidades dos discentes. Como exorta enfaticamente Freire (2021, p. 30), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. É justamente por esse motivo que o questionamento central dessa pesquisa precisa ser respondido, pois é de extrema relevância um trabalho científico para fomentar o conhecimento crítico sobre a educação no Brasil. Como bem explica Freire (2021), um fenômeno científico, ao ser observado, destaca-se e assume o caráter de problema e, portanto, de desafio. Ademais, as reflexões críticas destas investigações poderão ser também o pontapé para futuras pesquisas no âmbito pedagógico.

Além disso, a pesquisa é de extrema relevância para o ensino de texto multimodal no Brasil, porque com ela poderemos contribuir com a construção de mecanismos que possibilitem o ensino e a aprendizagem de habilidades leitoras na construção de sentidos de textos multimodais, ou seja, para o letramento multimodal dos alunos. Ao utilizar a AC, a pesquisa ratifica a importância da prática docente voltada para a preparação do aluno nas diversas práticas sociais. Dessa maneira, com essa abordagem pedagógica, o estudante desenvolverá uma gama de práticas sociais que envolvem a leitura de textos multimodais, perpassadas por diversos discursos, que, por consequência, possibilitarão um engajamento crítico em eventos comunicativos na sociedade. Nesse cenário seminal no âmbito educacional brasileiro, reafirmamos que o nosso trabalho pode servir como exemplo para pesquisas e projetos educacionais futuros, contribuindo dessa forma para o fortalecimento da área e consolidação dos estudos sobre a multimodalidade.

Apesar de propormos estudar a leitura de textos multimodais, uma questão tão discutida em outras pesquisas, o diferencial do nosso empreendimento será esclarecer como os estudantes constroem suas leituras de maneira coletiva. Diante disso, acreditamos que a aprendizagem não ocorre apenas entre alunos e professores, mas que a aprendizagem requer a prática cooperativa com seus pares. Dessa forma, quando se estrutura uma aula em AC, exigem-se obviamente condições básicas para que haja a prática da cooperação. Para que ocorra uma

aula em AC, o professor deverá observar o planejamento, a aplicação e a avaliação. Por meio dessa prática de ensino, é possível refletir sobre como os alunos aprendem. Por isso, nós escolhemos a AC como metodologia de ensino, pois partimos do pressuposto de que o estudo em grupos de AC influencia a maneira como é construída a leitura de textos multimodais. Isso pode parecer uma constatação óbvia, mas o ato de descrever e explicar os meandros desse processo é uma tarefa hercúlea, e somente um estudo científico rigoroso, com objetivos claros e com envergadura multidisciplinar, possibilita a apresentação de uma explicação convincente.

Em suma, a presente pesquisa tenta investigar uma lacuna nos trabalhos da área da Multimodalidade com o diferencial de utilizar a metodologia da AC como prática docente, observando o letramento multimodal. Para tal empreendimento, acreditamos que, durante a interação entre os estudantes, em grupo, haja características particulares do processo de construção de significado em grupos cooperativos pertinentes no desenvolvimento da aprendizagem de uma metalinguagem em aulas de aprendizagem cooperativa.

Para atingir nossos objetivos, realizamos um curso em uma escola pública de Fortaleza (CE) voltado para estudantes do ensino médio. Ao utilizar o método de pesquisa-ação, utilizamos instrumentos de coleta de dados antes, durante e após a realização das aulas. Nas atividades coletamos dados através de gravações de áudio e formulários. Agrupamos, comparamos e selecionamos os resultados dos dados para identificar padrões de interdependência positiva e interação promotora voltadas para leitura de textos multimodais com base na utilização da GDV. Diante dos resultados, apontamos reflexões oportunas sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma metalinguagem em sala de aula, especificamente apresentando características da GDV em grupos de aprendizagem cooperativa, como também características próprias da interação promotora durante a realização da leitura coletiva.

Diante do exposto acima, organizamos o relato desse estudo da seguinte maneira. No capítulo 2, discorremos sobre semiótica social, teoria da multimodalidade, Gramática do *Design* Visual e letramento multimodal. No capítulo 3, o presente trabalho buscou fundamentação na teoria da aprendizagem cooperativa. Nessa seção, discorremos sobre a teoria e seus conceitos fundamentais, experiências e pesquisas na área. No capítulo 4, por necessidade epistemológica, tratamos sobre os passos metodológicos para execução da pesquisa. Discorremos sobre a caracterização da pesquisa, detalhando sobre a pesquisa-ação, o contexto de pesquisa, a delimitação do universo e os procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo 5, o cerne da pesquisa, tratamos das análises e discussões sobre os dados coletados em um experimento realizado em sala de aula. Por fim, no capítulo 6, finalizamos com nossas considerações finais sobre o percurso realizado.

## 2 SEMIÓTICA, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO

Eis aí, num mesmo nó, aquilo que funda a miséria e a grandeza de nossa condição como seres simbólicos. Somos no mundo, estamos no mundo, mas nosso acesso sensível ao mundo é sempre como que vedado por essa crosta sgnica que, embora nos forneça o meio de compreender, transformar, programar o mundo, ao mesmo tempo usurpa de nós uma existência direta, imediata, palpável, corpo a corpo e sensual, com o sensível (Santaella, 2012, p. 81).

Nesta seção abordaremos e discutiremos sobre os fundamentos teóricos da presente pesquisa: semiótica social, multimodalidade e letramento multimodal crítico.

### 2.1 Semiótica Social

O estudo do signo tem como ponto de partida as reflexões filosóficas dos gregos antigos. No âmbito da retórica e da lógica, Platão e Aristóteles conceberam os signos numa estrutura triádica. Na escolástica, por sua vez, Santo Agostinho também abordou questões importantes sobre o signo. No século XVII, os gramáticos da Port Royal retomaram o racionalismo clássico sobre uma teorização diádica do signo. No século XX, Saussure (2004) retorna ao objeto de estudo e estabelece bases para a linguística moderna. Em seguida, o estruturalismo se desenvolveu e o signo foi re teorizado por Hjelmslev (1975), Barthes (1984) e Greimas e Courtés (1989).

A partir de então, o termo “semiótica” ao longo dos anos ganhou vários adjetivos. A semiótica estruturalista, por exemplo, entende o signo como parte de uma estrutura, não existindo um signo isolado. Saussure (2004), originalmente cunha o termo “semiologia” para esta seara de conhecimento que tem por objetivo estudar os signos no contexto social. No seio da semiótica estruturalista, nasce a semiótica discursiva que por sua vez se preocupa com as condições de apreensão e produção do sentido, e é uma importante ferramenta para leitura e análise de textos, com o Percorso Gerativo de Sentido permitindo a análise de textos a partir de níveis de estrutura. Por outro lado, seguindo uma concepção alternativa para o fenômeno linguístico, a semiótica de Peirce (2005) é fundamentada em uma concepção triádica do signo, em que o signo é uma relação entre signo, objeto e interpretante, e está em constante mudança, pois sempre um signo gera outro.

Diante deste cenário de desenvolvimento do campo de estudo semiótico, a semiótica social emerge como uma vertente relevante. É importante frisar os alicerces epistemológicos da semiótica social, que fundamenta este estudo. De antemão, diferente das abordagens mencionadas anteriormente, a semiótica social concebe o signo linguístico não

apenas como um fenômeno isolado, mas também como um elemento moldado por diversas interações no âmbito das relações sociais. Nesse sentido, a semiótica social não apenas estuda os aspectos formais do fenômeno sócio-cultural, como também se interessa pelas funções que o signo desempenha na interação humana e na construção de discursos sociais, proporcionando reflexões oportunas para a análise de fenômenos socioculturais.

Geralmente os manuais de semiótica iniciam suas respectivas argumentações definindo o termo “semiótica”. Seguindo o raciocínio de van Leeuwen (2005), há uma questão anterior urgente à definição desse termo. O teórico sugere que deveríamos de antemão buscar resposta para qual é a atividade de um semiótico. Van Leeuwen (2005) elenca três atividades básicas que os semióticos precisam desempenhar. Primeiramente, eles coletam, documentam e catalogam sistematicamente os “recursos semióticos”. Em segundo lugar, eles investigam como esses recursos são utilizados pelas instituições históricas e culturais. Por último, contribuem para as descobertas de novos recursos semióticos e seus respectivos usos.

Um termo chave para a semiótica social é o “recurso semiótico”, originado nos trabalhos de Halliday (1985). O teórico funcionalista argumenta que a gramática da linguagem não é um código nem tampouco um conjunto de regras estáticas para produzir sentenças, mas é um recurso para construir significados. Essa ideia de gramática é estendida a outros modos semióticos. Segundo van Leeuwen (2005), o recurso semiótico é entendido como as ações e os artefatos que usamos para comunicar, sejam eles produzidos fisiologicamente, com o nosso aparelho vocal (com os músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos), ou por meio de tecnologias, como caneta, tinta e papel, computador, *smarthphones* etc.

Sobre este conceito, van Leeuwen (2005, p. 4) afirma que:

Os recursos semióticos não se restringem à fala, à escrita e à produção de imagens. Quase tudo o que fazemos ou criamos pode ser feito ou feito de maneiras diferentes e, portanto, permite, pelo menos em princípio, a articulação de diferentes significados sociais e culturais. Andar pode ser um exemplo. Podemos pensar nisso como um comportamento não semiótico, uma locomoção básica, algo que temos em comum com outras espécies. Mas existem muitas maneiras diferentes de andar. Homens e mulheres andam de maneira diferente. Pessoas de diferentes partes do mundo andam de maneira diferente. Instituições sociais — o exército, a igreja, a indústria da moda — desenvolveram suas próprias maneiras especiais e cerimoniais de andar. Através da forma como caminhamos, expressamos quem somos, o que estamos fazendo, como queremos que os outros se relacionem conosco, e assim por diante. Diferentes formas de andar podem seduzir, ameaçar, impressionar e muito mais. Por esse motivo, os atores frequentemente começam a trabalhar em seus papéis estabelecendo como seus personagens podem caminhar.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> **Tradução nossa de:** Semiotic resources are not restricted to speech and writing and picture making. Almost everything we do or make can be done or made in different ways and therefore allows, at least in principle, the articulation of different social and cultural meanings. Walking could be an example. We may think of it as non-semiotic behaviour, basic locomotion, something we have in common with other species. But there are many different ways of walking. Men and women walk differently. People from different parts of the world walk

Como salienta o autor, os recursos semióticos não se limitam à fala, à escrita e às imagens. Quase tudo que o ser humano faz pode ser entendido de maneiras diversas, e isso possibilita a articulação de diferentes significados sociais e culturais. Caminhar, por exemplo, pode ser interpretado por diversas perspectivas em determinadas circunstâncias. Um soldado em marcha caminha de uma maneira específica, ou seja, ele está coordenado com seu batalhão, respeitando a ordem e a hierarquia militar. Já quando uma modelo caminha em alguma passarela de moda tem intuito de apresentar vestimentas de alta-costura. Esses tipos de locomoção se configuram como um determinado modo semiótico. É importante ressaltar que nem todos os modos semióticos possuem recursos semióticos duplamente articulados, no sentido empregado por Martinet (1974). Esse fato só reafirma o aspecto multissígnico do ser humano em criar significados com tudo aquilo que ele tenha à disposição. Mesmo que esses conjuntos de recursos semióticos não sejam capazes de ter uma metalinguagem deles mesmos.

Quando usamos o termo “recursos semiótico” estamos nos referindo também ao seu uso e contexto. Assim como o significado de uma palavra depende do contexto em que está inserida, os recursos semióticos, como expressões e gestos faciais específicos, dependem de um contexto para serem estabelecidos seus significados. O uso desses recursos são conhecimentos socialmente construídos sobre aspectos da realidade. Como afirma Kress e van Leeuwen (2001), qualquer discurso pode potencialmente se realizar de diferentes maneiras. Apesar da relativa liberdade de materialização desses recursos, a sua plena realização depende dos modos semióticos que se desenvolverão.

Há uma gama de modos semióticos que são estudados pela Semiótica Social. Os teóricos buscam construir gramáticas para cada um deles. Essa busca se dá após a percepção do recurso semiótico e seus respectivos usos, pois o semioticista passa a descrever seu “potencial semiótico”, ou seja, o potencial para construir significados. A atividade de criar inventários de um recurso semiótico é uma atividade laboriosa, porém edificante, para um campo de estudo emergente. Uma vez catalogadas essas manifestações semióticas, é possível compreender não apenas o emprego dos recursos semióticos, mas também o próprio homem, que também é uma manifestação de seus recursos semióticos.

Sendo o pesquisador também produtor de significados e estando nos contextos de

---

differently. Social institutions – the army, the church, the fashion industry – have developed their own special, ceremonial ways of walking. Through the way we walk, we express who we are, what we are doing, how we want others to relate to us, and so on. Different ways of walking can seduce, threaten, impress and much more. For this reason actors often start working on their roles by establishing how their characters might walk.

produção sócio-cultural, é também desafiador analisar algo (recurso semiótico) que produzimos a todo momento. Segundo Jewitt (2014), a Semiótica Social não apenas se preocupa com a construção de significados e com o produtor de significados, ela estuda os meios de divulgação e os modos de comunicação que as pessoas usam para desenvolver e representar as suas compreensões do mundo. Ora, é igualmente deslumbrante imaginar que os significados precisam se materializar na comunicação social. É dessa forma que, segundo Kress (2010), as sociedades desenvolvem e moldam todos os recursos semióticos para cumprir determinadas funções sociais, expressar os valores de um grupo social, sistemas de conhecimento (ou seja, discursos), estruturas e papéis de poder. Em suma, o recurso semiótico é uma necessidade humana dependente dos contextos.

Portanto, chegamos à conclusão de que a Semiótica Social nasce de uma concepção sistêmica, global e coerente dos fenômenos semióticos na interação social. Essa abordagem está alinhada com os princípios fundamentais de uma pesquisa dedicada a analisar seus objetos de estudo de maneira eficaz, exigindo a teorização e descrição abrangente de todos os modos semióticos em uso em uma sociedade específica. Além disso, a semiótica busca uma compreensão completa dos potenciais e limitações de todos esses modos e a fornece para o uso atual em uma sociedade. Por fim, a semiótica social pressupõe o uso de seus significados potenciais para sua interação social.

A seguir discutiremos sobre a Teoria da Multimodalidade e seus pressupostos fundamentais.

## **2.2 Multimodalidade**

O termo “multimodalidade” é polissêmico e necessita de um esclarecimento inicial sobre os seus significados assumidos: fenômeno da comunicação humana e campo de investigação. Segundo Adami (2016), como fenômeno, entende-se a multimodalidade como a combinação de diferentes modos semióticos em eventos comunicativos humanos. Já como campo de investigação, os pesquisadores se preocupam com o desenvolvimento de teorias e ferramentas de análise do fenômeno da comunicação.

Como campo de investigação, a multimodalidade começou a ser explorada no mundo acadêmico na década de 1990. Foram produzidos variados livros, artigos, dissertações e tese dedicados à multimodalidade. Para os teóricos, a máxima axiológica dessa área é que os significados podem ser criados e transmitidos de diversas maneiras. A área avança na concepção de que os princípios semióticos comuns se conectam a diferentes modos e que entre eles é

possível que haja uma integração.

Dito isso, a multimodalidade foi usada para destacar que as pessoas usam vários meios de criação de significados. No entanto, esse entendimento não delimita epistemologicamente a nova área de estudo, uma vez que outras disciplinas também tinham o mesmo entendimento. O próprio Saussure (2004) já havia afirmado que a linguística era considerada uma disciplina dentro de uma ciência mais abrangente, na qual novas disciplinas surgiram, todas interessadas em modos semióticos além da fala e da escrita. História da arte, teoria musical, sociologia visual, antropologia visual entre outros se concentraram nos modos semióticos específicos, mas cada campo é uma ilha epistêmica, por assim dizer. Não há uma transdisciplinaridade em termos teórico-metodológicos.

Chegamos ao ponto importante para a fundamentação da teoria da Multimodalidade. O questionamento de uma visão estrita de cada campo não condiz com a manifestação do fenômeno multifacetado como um todo. Os significados não se manifestam de forma monomodal, mas quase sempre aparecem por meio de mais de um modo semiótico. Por isso, a necessidade de estudar os diferentes significados manifestados em combinações em um todo integrado. Esse reconhecimento funda epistemologicamente o campo de estudo da multimodalidade, porque foi preciso ultrapassar as fronteiras de outras disciplinas e criar teorias e métodos de análise das maneiras pelas quais gestos, falas, textos escritos, expressões faciais, pinturas, fotografias, cores, tipografias, *layout* se relacionam para produzir significados.

A manifestação desse fenômeno ficou clara com o advento das tecnologias de informação, pois permitiu às pessoas combinarem os diversos modos semióticos na construção de um texto. O manuseio de ferramentas que permitam a construção de textos multimodais é um grande avanço, porque essas tecnologias eram restritas aos profissionais da área de produção audiovisual. A criação de vídeos é um exemplo muito claro. Com a popularização dos *smarthphones* e a criação de diversos aplicativos, hoje muitas pessoas podem produzir um vídeo animado com diversos efeitos. É dessa forma que a introdução da noção do fenômeno da multimodalidade marca uma guinada nos estudos semióticos.

Não é fácil consolidar o campo de estudo da multimodalidade, porque a linguagem verbal ainda ocupa um grande espaço nos estudos semióticos. A semiótica estruturalista, campo de estudo muito influente ainda hoje, deixa claro que a linguagem verbal tem um maior alcance, que atende melhor às necessidades comunicativas e que é, portanto, o modo semiótico mais importante (na visão epistêmica estruturalista). No entanto, na perspectiva da multimodalidade, cada modo oferece possibilidades e restrições de significados. Segundo Kress (2010), essa revolução está deslocando a língua falada e escrita do centro dos estudos da comunicação social.

Um passo importante, como já foi dito anteriormente, para consolidação da multimodalidade é a criação de gramáticas para atender um pressuposto teórico: a exigência de uma teorização e uma descrição de toda a gama de modos semióticos em uso em uma sociedade específica. Muitas gramáticas foram propostas, tais como: gramática da ação de Martinec (1998), gramática da imagem de O’Toole (1994), gramática do som de van Leeuwen (1999), gramática do teatro de Martin (1997). Dentre as inúmeras gramáticas, escolhemos a Gramática do *Design Visual*, proposto por Kress e van Leeuwen (2006), por atender nossa demanda teórico-metodológica. Em uma pesquisa que investiga a leitura coletiva em grupos cooperativos é fundamental considerar a adaptabilidade de uma metalinguagem comum em sala de aula, proporcionando uma aprendizagem efetiva do texto multimodal e a observância do fenômeno estudado para fins de estudo da presente pesquisa. A seguir, discorreremos sobre essa ferramenta de análise.

### **2.3 Gramática do *Design Visual***

É costumeiro associar o termo “gramática” a normas e regras. Entretanto, o objetivo da GDV não é normativo. Kress e van Leeuwen (2006) se concentraram na sintaxe das imagens, ou seja, na maneira como os elementos visuais são combinados em um arranjo significativo. Os teóricos observaram que a construção do significado em imagens é semelhante à orações, frases e textos. Pessoas, lugares e coisas se estruturam em declarações visuais de determinadas complexidades e extensões. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a GDV é predominantemente descritiva, visando primariamente oferecer descrições fundamentais de estruturas multimodais que se consolidaram como convenções ao longo da trajetória da semiótica visual ocidental, e investigar a maneira pela qual tais padrões de estrutura se entrelaçam nas combinações de significados.

Halliday (1985) foi um dos pioneiros a discordar da gramática de caráter estritamente formal. Para o funcionalista, as formas gramaticais são recursos para codificar as interpretações de experiência e formas de interação social. Segundo Halliday (1985), a gramática vai além do caráter normativo, porque é um meio de representar padrões de experiência. A esse conceito se adiciona a palavra “padrão”, tão importante para qualquer ciência. Desse modo, através de padrões podemos determinar, compreender e até mesmo prever alguns fenômenos. No nosso caso, esses padrões de significado nos permitem construir uma imagem mental da realidade, para enfim compreender nossa experiência social e cognitiva.

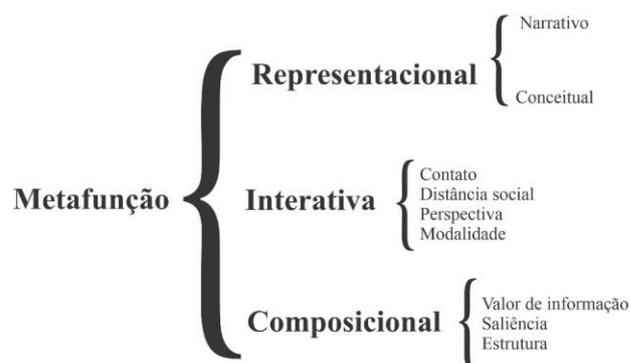
Nesse sentido, a GDV identifica estruturas visuais que correspondem a

interpretações da experiência humana. Dessa forma, Kress e van Leeuwen (2006) entendem que os significados pertencem à cultura, e não a modos semióticos específicos. A cultura historicamente situada é que determina a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser ditas visual ou verbalmente, outras apenas visualmente, outras apenas verbalmente. Em posse de uma gama de significados potenciais, o produtor do texto, a depender do contexto de produção, deverá produzir um texto coerente com sua realidade sociocultural. Essa visão é de extrema lucidez, pois nos permite visualizar a imagem como um texto. Cada elemento visual tem sua importância na composição do significado maior. Dessa forma, faz sentido por exemplo usar os termos “texto visual”, “declaração visual” e “sintaxe visual”.

Em síntese, a gramática da modalidade do texto visual é vista, segundo Almeida (2011, p. 46), como “forma de estender a compreensão e a leitura das imagens sistematizando seu estudo”, pois Kress e van Leeuwen (2006) identificam semelhanças entre o texto visual e o texto escrito. Seguindo este caminho, longe da perspectiva prescritiva, os teóricos da GDV tentam identificar padrões significativos que as imagens manifestam nas diversas culturas ocidentais. Descrever e compreender um texto visual é fornecer descrições detalhadas de um conjunto específico de estruturas inerentemente significativas próprio de determinados grupos sociais. A gramaticalização das imagens, por assim dizer, é uma tentativa de fornecer um inventário das principais estruturas composicionais que se estabeleceram nas práticas comunicativas.

O objetivo da gramática é mapear e sistematizar as principais estruturas significativas. Seguindo os passos de Halliday (1985), Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que as imagens apresentam padrões de sintaxe visual que são identificados por meio das seguintes metafunções: representacional, interativa e composicional.

Figura 1 - Metafunções da GDV



Fonte: Elaborada pelo autor

As metafunções da GDV desempenham um papel fundamental nas leituras de textos multimodais, pois proporcionam uma análise das estruturas visuais e suas interações com público leitor. Dessa forma, esses mecanismos de análise semiótica funcionam como ferramentas de leitura, contribuindo para uma compreensão profunda e significativa dos textos visuais em contextos diversos.

### **2.3.1 Metafunção representacional**

Quando falamos em significado representacional, estamos nos referindo ao modo semiótico de representar objetos e suas relações com o mundo. A reificação das coisas e seres no mundo é materializado no campo visual de alguma maneira. Destarte, por meio da metafunção representacional percebemos a construção visual de seres, objetos e coisas, e, por ventura, seus eventos narrativos. Em outras palavras, o produtor do texto visual opera materialmente os elementos visuais os objetos, pessoas e cenários. Esse significado representacional pode ser construído por dois processos: o narrativo e o conceitual.

#### **5.4.1.1 Estrutura narrativa**

No processo narrativo, as pessoas ou seres animados representados na imagem são denominados de “participantes”. Eles desempenham diversas funções estritamente interativas ao praticar ou receber ações. Essas ações são identificadas por um recurso de leitura: os vetores. Além disso, os olhares dos participantes podem estabelecer uma relação vetorial. Nessa estrutura, é possível caracterizar os processos narrativos de acordo com o tipo de vetor e o número de participantes envolvidos: ação, reação, processo mental, processo verbal e circunstância.

Figura 2 - Estrutura narrativa



Fonte: Elaborada pelo autor

No **processo da ação**, identificamos o evento narrativo quando os participantes (atores) representados na imagem expressam projeções de deslocamento corporal ou ações em relação a outros objetos ou participantes (meta). Apesar de ser um texto estático, os vetores projetam possíveis ações que seriam desencadeadas. Esse tipo de estrutura representacional se subdivide em transacional (quando envolve, no mínimo, dois atores) e não transacional (quando há somente a ação de um participante).

Figura 3 - Processo de ação



Fonte: Elaborada pelo autor

O ator é o elemento da imagem, o participante interativo, do qual emana um vetor direcionado para algum lugar na imagem ou fora da imagem. Os vetores, segundo Kress e van Leeuwen (2006), correspondem ao termo morfológico da língua, o verbo. As linhas e setas que eclodem dos elementos humanos da imagem funcionam da mesma forma que os verbos quando traduzem ação em uma declaração verbal. Na charge “Crime continuado” (Figura 4), por exemplo, o ex-presidente da república foi retratado na imagem caminhando no contexto da pandemia com um balde de tinta, sugerindo uma intervenção avacalhada no Sistema Único de Saúde (SUS) com invasões em hospitais para verificar possíveis fraudes em relação aos demasiados números de óbitos. Na imagem, a cruz vermelha, símbolo da saúde, foi adulterada para o formato da suástica nazista. Dele emana um vetor que pressupõe uma ação humana em plena execução.

Figura 4 - Crime continuado



Fonte: Disponível em: <<https://www.instagram.com/arocartum/>> Acesso em: 19 jul. 2023.

Outro processo que rende muita discussão analítica é a descrição do olhar dos participantes retratados na imagem. O desencadeamento do **processo de reação** ocorre em função da direção do olhar dos participantes, conhecidos como reatores. Uma seta, partindo do olhar dos reatores em direção a outros participantes, objetos ou até mesmo fora do espaço da ilustração (fenômeno), define a orientação do olhar. Esses reatores devem apresentar traços humanos para desempenhar eficazmente essa função semiótica. Além disso, o processo de reação se subdivide em duas categorias: a transacional (quando o alvo do olhar do reator é visível no campo da imagem) e a não transacional (quando o alvo do olhar não está representado no campo imagético).

Figura 5 - Processo de reação



Fonte: Elaborada pelo autor

Na Figura 6, o ex-presidente da república e seu seguidor trocam olhares em um processo de reação transacional. De cada reator, pela direção do olhar, emana um vetor. No caso, cada participante interativo é reator e fenômeno ao mesmo tempo. Essa troca de olhar é decisiva para uma compreensão global por parte do leitor. Na época da publicação da charge, o ex-presidente estava inclinado a não sugerir atos golpistas com medo de retaliações institucionais. Entretanto, tal inclinação não agradou seus seguidores que exigiam uma ruptura democrática com um golpe de estado. Dos seus seguidores, representados pela mulher com amassadeira na mão, emanava um olhar de desconfiança e intimidação. Por parte do Bolsonaro, eclodia um olhar melindroso.

Figura 6 - Seguidor raiz



Fonte: Disponível em <<https://www.metropoles.com/tag/charge-do-amarildo>> Acesso em: 19 jul. 2023.

No desenrolar do processo narrativo das imagens, tanto o **processo verbal** quanto o **mental** podem ser estabelecidos através do uso de balões de fala e pensamento, respectivamente. Esse recurso visual é essencial em Mangás, História em quadrinho, Tirinhas, Charges etc. A comunicação verbal se realiza por meio do balão de fala, onde as palavras estão contidas em texto dentro do balão que se conecta com o dizente (participante ilustrado). Por outro lado, o processo mental é retratado por meio de um balão de pensamento.

Na Figura 6, por exemplo, assim como nas reações transacionais, o processo verbal conecta o ex-presidente (participante interativo) com um “conteúdo”, no caso uma fala. Essa projeção de fala é mediada por um reator e um balão de diálogo “N-Não é o que você está pensando”.

Figura 7 - Reciclagem



Fonte: Disponível em <[www.seebbauru.org.br](http://www.seebbauru.org.br)> Acesso em: 19 jul. 2023

Por fim, há ainda alguns elementos secundários no campo visual de uma imagem que complementam o significado representacional. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a **circunstância** são os participantes secundários (acompanhamento), cenário e meio (ferramentas que realizam a ação). O **acompanhamento** se refere a uma estrutura narrativa que não possui relação vetorial com outros participantes e que estão apenas compondo a cena. No cinema, se denomina por figurantes. O contraste entre primeiro e segundo plano é essencial no que diz respeito ao **cenário** e é alcançado da seguinte maneira: os participantes do primeiro plano sobrepõem-se e ocultam parcialmente o cenário. No segundo plano, os participantes são retratados ou pintados de forma sucinta, com poucos detalhes e pouca expressão. Em relação à circunstância de **meio**, define-se pelos objetos, ferramentas e artefatos que auxiliam na execução da ação, como um carrinho de mão, por exemplo, na figura 7.

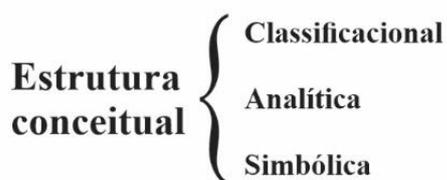
Na Figura 7, a charge apresenta como circunstância o acompanhamento de participantes secundários, no caso, os urubus que circundam o trabalhador brasileiro, retratado como reciclador de lixo. O cenário, plano de fundo, é uma mistura de aterro sanitário com

congresso nacional. O meio diz respeito ao carrinho carregado de carteiras de trabalho que o participante puxa. A charge foi publicada no contexto da reforma trabalhista na qual foi vista por segmentos de defesa ao trabalhador como uma precarização do mercado de trabalho.

#### 5.4.1.2 Estrutura conceitual

Na estrutura **conceitual**, há uma descrição de “quem é o participante representado em termos de classe, estrutura e significação” (Almeida, 2008, p. 16). Nessa dimensão, a leitura se concentra nos aspectos ontológicos (o que são e o que representam os participantes na imagem). Para essa leitura semiótica, Kress e van Leeuwen (2006) a subdividiram em estrutura classificacional, analítica e simbólica.

Figura 8 - Estrutura conceitual



Fonte: Elaborada pelo autor

No **processo classificacional**, os participantes e objetos ilustrados de um grupo estabelecem conexões comuns entre si, assemelhando-se a uma taxonomia. Esse processo é similar aos hipônimos e hiperônimos de palavras. No caso, na classificação dos elementos significativos da imagem, utilizamos os conceitos subordinados e superordenados para atribuir categorias semânticas aos participantes e aos objetos. Por exemplo, como nos estudos que Almeida (2011) realizou em cartazes de guerra, podemos identificar vários modelos de tanque de guerra. Os modelos específicos são subordinados à categoria maior superordenados, os tanques.

Quanto ao **processo analítico**, percebemos quando se reconhece um participante ou objeto a partir da relação entre suas partes pelo todo. Nesse tipo de estruturação da imagem, observamos um portador e suas diversas características atribuídas. Os manuais de montagem de dispositivos eletrônicos são exemplos clássicos desse tipo de processo. O fabricante fornece ilustrações de todas as peças que compõem o objeto (atributos). O usuário, por sua vez, ao seguir as etapas de montagem, consegue unir todas as partes para formar o dispositivo completo (portador). O processo analítico se divide em duas categorias: estruturado, quando as

subdivisões são devidamente rotuladas, e desestruturado, quando não há qualquer indicação sobre as partes em relação ao todo.

Por fim, sobre o **processo simbólico**, ressaltamos a identidade e o significado dos participantes na imagem. A estruturação imagética para evocar a identidade e o que ela representa é próprio desse processo. As estruturas simbólicas podem assumir formas atributivas (atribuindo significado e identidade ao portador por meio da manipulação de elementos gráficos, como, por exemplo, a saliência, a cor, o enquadramento e a conexão entre os elementos) e sugestivas (onde o participante, por si só, representa a sua identidade e significado, derivando-os de suas próprias qualidades).

Figura 9 - Capa revista Veja



Fonte: Veja (2019)

Em relação à Figura 9, notamos que se trata de um processo simbólico atributivo. A revista manipula a posição dos elementos da imagem, no caso, a balança da justiça, na frente do ex-juiz Sergio Moro, com o intuito de atribuir um significado específico ao ator político em questão: uma provável ocultação de irregularidades perante a justiça brasileira. Os tons escuros da revista também caminham na construção de uma camuflagem de ações ilícitas praticada pelo ex-juiz enquanto estava à frente do julgamento dos processos judiciais na operação Lava-jato.

### 2.3.2 *Metafunção interativa*

A produção de textos imagéticos pode se articular por meio de estratégias que se aproximam ou se afastam do público leitor. O recurso mobilizado para chamar a atenção do leitor com personagem retratado na imagem diz respeito aos significados interativos da GDV. A relação entre a imagem e o leitor assume um caráter projetivo e imaginário, na qual elementos



Em relação à Figura 11, os dois participantes retratados no cartaz educativo olham diretamente para o leitor. Nessa campanha publicitária, realizada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), um pai e um filho em um momento de alegria passam a estabelecer um contato diretamente com o possível eleitor. O cartaz tenta trazer uma mensagem educativa para o público, ressaltando a importância que um voto ético pode desempenhar na vida das pessoas.

A **distância social** está ligada a dois movimentos de enquadramento em relação ao corpo humano. Quanto menor for o enquadramento, maior será a sensação de afinidade entre leitor e imagem. Quanto maior for o enquadramento, menor será a sensação de afinidade com leitor. Ou seja, a sensação de afinidade ou distanciamento social é inversamente proporcional ao tipo de enquadramento utilizado. Na abordagem didática da GDV, esse tamanho de enquadramento é dividido em três planos: amplo (mostrando todo o corpo), médio (até o joelho do participante) e estreito (recortando a imagem nos ombros e rosto)<sup>3</sup>. Por exemplo, em relação à Figura 11, o enquadramento é fechado, pois o intuito do cartaz é estabelecer confiança e intimidade com o público leitor para que a mensagem seja eficaz em seu objetivo.

Já a **perspectiva** diz respeito ao ângulo estabelecido pelo leitor e o participante na imagem. Visualizar o posicionamento da câmera ou o ponto de observação para materialização da imagem é crucial para compreender a perspectiva de cada imagem. Nesse contexto interativo, encontramos três angulações fundamentais em relação ao campo visual do observador: a frontal (como, por exemplo, uma modelo que encara diretamente o fotógrafo), a oblíqua (que revela uma modelo de lado, sugerindo distância do observador em relação à imagem) e a vertical (a câmera posicionada acima captura o objeto de cima para baixo).

Por último, a **modalidade** está relacionada com os conceitos abstratos e concretos das imagens. Na verdade, nada mais é que uma escala que varia do menos abstrata à mais próxima da realidade. Dentro dessa escala, a GDV identifica quatro categorias de representação da realidade: a tecnológica (como mapas e manuais práticos), a sensorial (utilizando cores para influenciar os espectadores, como nos anúncios publicitários), a abstrata (com foco em expressão artística) e a naturalista (retratando fielmente a realidade, por exemplo, fotografias).

### **2.3.3 Metafunção composicional**

Na metafunção composicional, os elementos significativos na imagem se organizam devido ao seu posicionamento no campo visual, tamanho e proximidade a outros

---

<sup>3</sup> Há estudos que segmentam ainda mais os planos do enquadramento. Porém, resolvemos continuar com a proposta original da GDV.

elementos imagéticos. A distribuição de cada um dos elementos desencadeia uma coesão de elementos em uma estrutura no campo da imagem. Cada componente se insere em uma estrutura visual, dividida em três categorias: informação, destaque e enquadramento.

O **valor informativo**, segundo Kress e van Leeuwen (2006), em uma imagem, é compreendido pela disposição espacial de elementos, como pessoas, objetos, balões de fala e texto. A articulação desses elementos está diretamente relacionada aos três principais eixos do espaço da imagem: vertical (superior e inferior), horizontal (esquerda e direita), e o centro e as margens. Na linha horizontal, é estabelecida uma conexão entre o dado (lado esquerdo) e o novo (lado direito). O significado se apresenta como informação dada, quando é de conhecimento do público leitor. Já a informação nova (localizada no lado direito) se apresenta como uma informação inédita. Na linha vertical, se estabelece uma relação entre o ideal (região superior) e o real (região inferior). A parte superior da imagem remete para a idealização de conceitos (desejos, sonhos, ideias ou objetivos). De forma contrastante, a região inferior se apresenta como um cenário realista. A terceira relação de valor informativo se estabelece entre o centro e as margens da imagem. No centro, encontramos o núcleo da informação da imagem que coordena os demais elementos periféricos. Assim, o centro é o foco regente na construção da imagem em relação aos elementos marginais (localizado próximo das bordas).

Figura 12 - A AIDS não tem preconceito



Fonte: Disponível <<https://www.gov.br/saude/pt-br>> Acesso em: 19 jul. 2023

Na Figura 12, há um texto de orientação na esquerda que corresponde ao valor de informação dado, o qual expõe que a população brasileira está cada vez mais consciente do sexo seguro, porém precisa ficar sempre alerta. No lado direito, nós observamos um valor de informação novo, resultando em uma concepção do que deveria ser: pacientes e profissionais da saúde unidos e livres de preconceitos. Além disso, o cartaz também resalta o problemático preconceito que alguns profissionais da saúde têm diante dessa situação, por isso notamos um texto em caixa alta e com destaque na parte superior sobre esse fato.

Já **saliência** em uma imagem é gerada quando se manipula certos elementos para atrair a atenção do observador em um texto visual. Essa saliência é norteada por diversos fatores, como a localização (primeiro ou segundo plano), o tamanho, as variações tonais (cor) e a nitidez. Indiferentemente da posição dos elementos (seu valor informativo), a saliência pode conferir maior ou menor destaque a determinados elementos, estabelecendo uma hierarquia na informação. Segundo Balbino (2018), em anúncios publicitários, é comum ajustar o tamanho, brilho e contraste do produto para atrair a atenção do consumidor, enquanto as informações secundárias que descrevem o produto geralmente são apresentadas com menor ênfase.

A **moldura** aborda a delimitação da relação espacial entre elementos visuais no texto multimodal. Os segmentos limítrofes entre os objetos e participantes são recursos articulatórios. Na imagem, podem aparecer grupos unidos ou separados por linhas de segmentação. Quando não há linhas divisórias, eles permanecem intimamente ligados. A presença ou ausência de dispositivos de moldura, sejam eles criados por elementos que estabelecem linhas divisórias ou por linhas de quadros reais, é o que separa ou une os elementos na imagem. Segundo Balbino (2018), estas conexões/desconexões podem representar união ou separação respectivamente. Essa manipulação na imagem converge para o propósito original da imagem em questão.

Após apresentar a GDV como ferramenta de análise de imagem, abordaremos a seguir discussões teóricas sobre a leitura de textos multimodais.

## 2.4 A leitura de textos multimodais

O estudo da leitura, uma prática tão importante no cotidiano, é de extrema relevância para compreendermos sua função e impacto nos mais variados contextos socioculturais. A leitura, segundo Kress (2001), é uma construção de significados mobilizados por diferentes modos semióticos (não apenas um único modo). Investigar a leitura exige a percepção de diversos elementos significativos no texto, como imagens, gráficos, infográficos,

vídeos e outras formas de comunicação. Cada um desses elementos tem sua devida importância na construção global da compreensão do texto. Para entendê-los criticamente, é necessário desenvolver habilidades para identificar os elementos multimodais presentes, suas funções e significados. Na esfera da educação, a leitura de textos multimodais pode ser também uma atividade colaborativa, na qual cada leitor contribui com a construção global do texto. Por isso, é imprescindível compreender como a leitura está envolvida em um ambiente plural como a sala de aula. O letramento multimodal, portanto, deve ser observado a fim de explorar a eficácia das práticas pedagógicas de sua implementação em sala de aula.

Quando um aluno se envolve com o texto multimodal, é exigido dele uma ampla habilidade para além da leitura do texto escrito. A habilidade de ler um texto multimodal não se limita a um único modo semiótico. É preciso, pois, reconhecer como cada modo semiótico contribui para o significado geral do texto, considerando também o contexto situacional. Em uma palestra, por exemplo, além da linguagem verbal, observamos a entonação, trejeitos faciais, postura e gestos articulados. Uma característica singular da leitura de textos multimodais é a possibilidade de conectar modos semióticos para ampliar e integrar informações. Segundo Ajayi (2015), essa tarefa não é fácil, pois exige condições favoráveis em sala de aula para que se concretize o exercício para esta habilidade peculiar. Ao final desse processo, tornar-se um leitor capaz de ler textos multimodais, amplia a visão de mundo e em consequência capacita para conexão de informações significativas (antes inexploradas).

Impulsionado por essas observações, o Grupo New London (1996) percebeu que as formas como os modos semióticos se combinam em um texto multimodal não se limitam a uma estrutura linear e sequencial da língua escrita. A constatação disso se deve ao fato do leitor ser guiado pelos elementos significativos à medida que as informações são apresentadas aos seus olhos. De acordo com Jewitt (2014), a maneira como o leitor percorre e compreende um texto multimodal é determinada pela complexa relação entre diversos elementos semióticos que trabalham juntos para construir um significado maior. As pesquisas de rastreamento ocular na compreensão do texto multimodal avançam na compreensão dessa premissa. Em uma pesquisa *eye-tracking*, Holsanova (2014) ressalta que a atenção do estudante diante do texto multimodal é direcionada tanto para o texto escrito quanto para as ilustrações, mas a compreensão profunda também depende de orientações do professor no auxílio da leitura. As pesquisas desse campo de estudo quebram o mito de que a leitura começa no texto escrito. Por exemplo, Hegarty e Just (1991) demonstram a importância do diagrama na compreensão de textos científicos e como os estudantes alternam suas atenções entre o texto escrito e o diagrama. Portanto, o texto escrito, a depender do contexto, está em equidade de importância em relação aos demais modos

semióticos, pois a conexão intersemiótica é inerentemente uma integração lógica da múltipla semiose humana.

O estudante não pode se limitar a ler apenas as palavras escritas em um texto multimodal. Há um grande risco em curso quando se ignora outras informações igualmente relevantes para compreensão do texto. Em sala de aula, quando o professor enfatiza que um texto é uma combinação de vários modos semióticos, é de suma importância considerar a forma como os textos multimodais afetam a leitura. Segundo Walsh (2010), a maneira como um texto é lido pode variar de acordo com as necessidades específicas dos leitores, os quais podem identificar critérios de relevância com base em elementos visuais como cor, disposição de elementos no espaço, dentre outros. Nos livros didáticos de biologia, por exemplo, a língua escrita e as imagens são fundamentais para a compreensão global do texto multimodal. Ao explicar o funcionamento do coração, o aluno pode, por exemplo, verificar a anatomia do órgão antes de ler o texto escrito, e em seguida, voltar à imagem para conferir algum detalhe que tenha sido mencionado no texto.

No cotidiano, portanto, é muito comum a ênfase dada pelo produtor do texto em determinados modos semióticos na composição do texto multimodal. De acordo com Martinec e Salway (2003), dependendo do objetivo da produção, pode ser mais adequado utilizar um texto escrito ou oral para narrar uma história, ou ainda as imagens para ilustrar e ampliar o conteúdo apresentado. Além disso, é possível que o uso predominante do modo semiótico imagético seja suficiente para expressar narrativas, como em fotonovelas, histórias em quadrinhos, mangás, tirinhas e charges. Obviamente, essa escolha influencia diretamente na maneira como o leitor irá compreender e interpretar a mensagem. Em síntese, a seleção dos recursos semióticos está intimamente ligada às possibilidades e limitações de cada modo semiótico.

A materialização de cada modo semiótico depende, portanto, de possibilidades e limitações, que chamamos de *affordance*. Segundo Bull e Anstey (2010), são três os tipos de *affordances* que podem ser distribuídos<sup>4</sup>. O **papel** tem sua potencialidade de significação limitada ao sentido da visão. Devido à sua complexidade historicamente apoiada no texto verbal escrito, a compreensão do conteúdo depende da familiaridade (habilidade leitora) do leitor com o sistema alfabético. Em termos gerais, o caminho de leitura do texto multimodal no papel é

---

<sup>4</sup> É possível ainda encontrarmos textos em meios físicos tais como parede, tecido, madeira, pedras, metais etc. Se assemelham ao papel a limitação espacial de cada uma desses materiais. Em paredes, por exemplo, podemos encontrar narrativas antiquíssimas em figuras rupestres. Na experiência com esse tipo de texto leva em conta também a questão da dimensão e a posição do leitor diante delas.

organizado na página de maneira linear, de cima para baixo e da esquerda para direita (cultura ocidental). Colunas, margens e bordas podem ser usadas para delimitar o corpo do texto. O potencial comunicativo espacial é, portanto, o predominante nesse tipo de veiculação de texto multimodal. Por sua vez, a potencialidade de significados transmitidos **ao vivo** amplia significativamente a interação face a face, pois envolve visão, tato, audição e olfato. Leitura, observação e participação serão moldadas pelo propósito comunicativo de cada texto. As *affordances* do texto transmitido ao vivo oferecerão diversos recursos na construção de significados. Há mais caminhos para seguir numa leitura em textos distribuídos ao vivo do que em textos distribuídos por papel, pois são muitos mais elementos para processar. Quando distribuído instantaneamente (não gravado), exige-se atenção redobrada, pois não é possível um *replay* tão comum em gravações de vídeos. Portanto, seu potencial comunicativo é distribuído temporalmente. Por fim, os **meios eletrônicos (tela)**, transmitidos por meios digitais, usam as potencialidades do espaço e do tempo. Há diversos caminhos de leituras disponíveis para o leitor nesse ambiente. Suas decisões serão baseadas, não somente pelo propósito da leitura, mas pelo desenvolvimento do critério que habilita identificações de relevâncias entre as mais possíveis ligações e elementos. Ler textos transmitidos pelo meio digital é uma experiência que envolve uma diversidade interativa. O texto em tela pode estar repleto de *hyperlinks*, imagens (estática ou movimento), infográficos interativos, vídeos, texto cinético, efeitos sonoros, efeitos gráficos, botões etc.

Diante disso, para a presente pesquisa, é necessária uma ampliação do conceito de leitura. Para avançarmos na compreensão do letramento, é essencial compreender que a leitura de um texto multimodal exige do leitor uma demanda que durante muito tempo foi ignorada em sala de aula. Como a leitura se constrói ativamente nas escolhas diante da diversidade de informações apresentadas, o professor em sala de aula precisa ter sensibilidade e estar atento aos novos gêneros textuais que geralmente são formados no âmbito de tecnologias digitais. De acordo com Bull e Anstey (2010), a leitura de textos multimodais intermediados pela tecnologia exige pensamento estratégico, hipóteses, decisões de construção e processos metacognitivos (habilidades que permitem que o leitor regule sua própria aprendizagem e ajuste seu processo de leitura para compreender melhor o texto) para efetivamente utilizar o conhecimento metatextual (habilidades que permitem que o leitor reflita e compreenda melhor o texto que está lendo).

A aprendizagem de textos multimodais em sala de aula não se resume à simples tarefa de aprender a ler e a escrever. Segundo Iyer e Luke (2010), o papel do professor, diante desse cenário, é oferecer repertórios textuais que permitam aos alunos construir significados a

partir de diferentes formas semióticas e em diferentes contextos. Para isso, o professor deve ensinar a leitura de imagens e proporcionar experiências com diferentes gêneros de textos multimodais, desde a mídia impressa até textos estritamente multimodais em mídia digital. Contudo, para que isso seja possível, é também preciso repensar a formação continuada dos professores que, em algumas circunstâncias, suas abordagens muitas vezes não exploram as peculiaridades do texto multimodal.

Em síntese, alguns aspectos didáticos necessitam de uma reflexão profunda para que tenhamos prudência ao utilizarmos textos multimodais no processo de ensino e aprendizagem. Sem sombra de dúvida, a concepção de texto e de leitura, discutido anteriormente, é um fator norteador para os professores que trabalham com textos multimodais em sala de aula. Assim, essa observância está relacionada também a formulação do letramento adotada pela presente pesquisa.

Dando continuidade a essa discussão, a seguir, trataremos do letramento multimodal crítico.

## **2.5 Letramento multimodal crítico**

O avanço do ensino de língua materna provoca naturalmente o surgimento de novos termos e conceitos para se referir às habilidades e às práticas relacionadas à leitura e à escrita. Segundo Soares (2022), como o letramento ampara uma gigantesca gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, é praticamente impossível encontrar um termo que se defina com precisão. Desse instável fenômeno, emanam diversos conceitos cada qual contemplando facetas que sejam apropriadas para suas demandas. Dentre esses termos, destacamos a alfabetização, os letramentos, os multiletramentos e o letramento multimodal. Assim, é preciso ter consciência de que cada um desses termos apresenta singularidades, para que possamos discutir e aplicar essas práticas de forma adequada no contexto educacional.

Primeiramente, destacamos que a alfabetização é uma abordagem pedagógica voltada para ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Especificamente, a alfabetização trabalha no desenvolvimento do conhecimento do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Ao se alfabetizar, o aprendiz mobiliza a capacidade motora e cognitiva. Tendo como ponto de partida a alfabetização, o letramento nasce no intuito de compreender e ampliar as necessidades sociais da escrita e da leitura. O dinamismo do processo de mobilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais envolve diversas posturas dos aprendizes. Nesse sentido, Freire (2021) já nos

dá alguns apontamentos oportunos e contribui para a posterior formulação do conceito de letramento, pois ele destaca a complexidade das relações sociais e ressalta a importância de considerar a alfabetização como um processo que vai além da simples decodificação de palavras.

Diante das diversidades de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais e culturais, surge no plural o termo “letramentos”. A reformulação desse conceito surge também devido à expansão das mídias digitais. Para Cope e Kalantzis (2008), o letramento não é uma habilidade única, mas um conjunto de habilidades, conhecimentos e práticas desenvolvidas e utilizadas em contextos específicos. Diferentemente dos letramentos, que fazem apenas indicar as práticas de letramentos em sociedade, segundo Rojo (2009), a pedagogia dos multiletramentos aponta para dois aspectos específicos: múltiplas culturas e linguagens. Os multiletramentos englobam a compreensão de que a comunicação humana ocorre por meio de diversas linguagens e mídias, e não se restringem apenas a uma única linguagem. Esse conceito inclui, portanto, a habilidade de compreender e produzir textos em diferentes formas, tais como imagens, sons, vídeos, hipertextos, dentre outras.

Dentro dessa perspectiva, o letramento multimodal é fundamental para entender e criar textos que utilizem diversas linguagens e mídias. Originado na Semiótica Social, o letramento multimodal busca compreender como diferentes modos de comunicação podem ser mobilizados para produzir significado. Segundo Soares (2022), o letramento multimodal estuda a combinação de diferentes modos de comunicação para construir significados complexos em textos produzidos em diversas mídias, sendo cada vez mais importante em um mundo digital e culturalmente diverso. Por sua vez, Serafini (2011) afirma que o letramento multimodal é também um processo de geração de abordagens pedagógicas na busca de compreensão da semiose diante dos textos multimodais. O cerne desse campo de atuação está na busca de informações necessárias para compreender o funcionamento dos textos multimodais em circulação.

Sobre isso, Mills e Unsworth (2017, p. 1) ratificam o exposto acima:

Letramento multimodal é um termo que se origina na semiótica social, e se refere ao estudo da linguagem que combina dois ou mais modos de significação. O termo multimodalidade refere-se à constituição de múltiplos modos em semiose ou construção de sentido. Os modos são definidos de forma diferente entre as escolas de pensamento, e a classificação dos modos é um tanto contestada. No entanto, inevitavelmente, as possibilidades da mídia digital dirigida por pessoas e da produção textual deram origem a um aumento exponencial na circulação de textos multimodais em ambientes digitais em rede. A produção de texto multimodal tornou-se uma parte central da vida cotidiana de todas as pessoas ao longo da vida e em todas as culturas e sociedades. Isso foi possibilitado pela facilidade de produzir e compartilhar imagens digitais, música, videogames, aplicativos e outras mídias digitais via internet e

tecnologias móveis.<sup>5</sup>

De antemão, o professor deve considerar a composição dos textos, que envolve a combinação de diversos modos semióticos. Para o aluno, é desafiante, porque muitas vezes ainda está se familiarizando com as particularidades do conteúdo ou gênero textual. Para o professor, é uma experiência nova, que exige muito cuidado na estruturação das aulas. Assim, aprender e ensinar um texto multimodal envolve lidar com diversos mecanismos de construção de sentido. Como destacado por Danielsson e Selander (2021), para o docente, é fundamental ter consciência prévia de determinados recursos de criação de significado, porque não podemos presumir que todos os alunos consigam compreender por si mesmos os motivos pelos quais os diferentes recursos de construção de significado são usados e combinados de maneiras específicas.

Em relação à produção dos textos multimodais, é importante destacar a transformação pela qual passa a escrita ao migrar para os ambientes digitais. Houve uma exponencial produção desse tipo de texto como nunca antes visto. Com a facilidade de aquisição de dispositivos (*smarthphones, tablets, computador* etc), que permitem essa profícua criação de textos multimodais, estamos no meio de uma revolução digital. Nesse contexto, os alunos se engajam desde cedo com tais tecnologias, por exemplo, na produção de *blogs*, textos curtos (*twitter*), álbuns digitais (*instagram*), mensagens instantâneas (*whatsapp*) etc. Se estamos imersos na produção de textos multimodais (não apenas de textos escritos), precisamos repensar a contemplação dos demais modos na produção de tais textos, pois escrever um texto escrito é só uma das habilidades, dentre várias, na construção do texto multimodal.

Nesse sentido, é importante frisar que a tecnologia não é uma solução mágica para os problemas educacionais, nem tampouco é um bicho de sete cabeças, mas é apenas uma ferramenta para a promoção da aprendizagem. Nesse sentido, é oportuno ressaltar que é

---

<sup>5</sup> **Tradução nossa de:** Multimodal literacy is a term that originates in social semiotics, and refers to the study of language that combines two or more modes of meaning. The related term, multimodality, refers to the constitution of multiple modes in semiosis or meaning making. Modes are defined differently across schools of thought, and the classification of modes is somewhat contested. However, from a social semiotic approach, modes are the socially and culturally shaped resources or semiotic structure for making meaning. Specific examples of modes from a social semiotic perspective include speech, gesture, written language, music, mathematical notation, drawings, photographic images, or moving digital images. Language and literacy practices have always been multimodal, because communication requires attending to diverse kinds of meanings, whether of spoken or written words, visual images, gestures, posture, movement, sound, or silence. Yet, undeniably, the affordances of people-driven digital media and textual production have given rise to an exponential increase in the circulation of multimodal texts in networked digital environments. Multimodal text production has become a central part of everyday life for many people throughout the life course, and across cultures and societies. This has been enabled by the ease of producing and sharing digital images, music, video games, apps, and other digital media via the Internet and mobile technologies.

inevitável o uso de tecnologia em sala de aula e cabe, antes de tudo, ao docente administrar o uso das mídias disponíveis para estimular a aprendizagem. Ser letrado digitalmente falando é uma condição indispensável que muitas vezes ocorre de forma natural no cotidiano do aluno. No entanto, é dever da escola fomentar o uso dessas ferramentas no intuito de romper os paradigmas e promover a equidade social. Conforme Martin (2006), a habilidade de aprender os meandros digitais envolve também a capacidade de utilizar a tecnologia para resolver problemas, produzir e comunicar conhecimento criticamente. Em suma, é fundamental que as práticas educacionais observem as tecnologias com o objetivo de preparar os alunos para o mundo contemporâneo cada vez mais digital.

Ademais, convém ressaltar que, diante desse aumento da quantidade de informações na internet, é primordial que as pessoas desenvolvam habilidades para avaliar criticamente o que estão lendo. Em uma era que há um desencontro de informações em massa, muitas vezes manipuladas pelos meios de produção, é importante ser trabalhado na escola o letramento crítico. Quando falamos em estimular o letramento crítico em sala de aula, estamos falando em engajamento crítico de alunos em questões sociais, tais como os discursos hegemônico e as tensões de poder no seio da sociedade. Essa compreensão e, porventura, contestação podem transformar e contribuir para mudanças na justiça social. Lankshear e Knobel (2003) destacam que o letramento crítico é essencial para auxiliar os cidadãos a tomar decisões conscientes. Por isso, Street (2014) nos alerta que trabalhar essa abordagem em sala de aula é uma necessidade urgente. Em suma, segundo Shor (1999), o letramento crítico é uma abordagem educacional que tem como objetivo desenvolver a capacidade dos alunos para avaliar criticamente a linguagem e imagem em relação ao poder, à ideologia e à cultura, tornando-se pessoas empoderadas e promovendo a igualdade e a justiça social.

Para nossa pesquisa, conforme discutido por Pahl e Rowsell (2011), é fundamental estabelecer a relação entre os conceitos de letramento multimodal e de letramento crítico. Segundo Pinheiro (2016, p. 44), ao integrarmos essas duas concepções de letramento, contemplamos “um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias”. O resultado dessa postura é o conseqüente engajamento social crítico dos sujeitos diante dos textos multimodais, contribuindo para sua formação cidadã na sociedade. Surge então um novo termo: letramento multimodal crítico (Doravante LMC). Lankshear e Knobel (2003) destacam que o LMC representa um movimento pedagógico que valoriza a integração de tecnologias multimodais no ensino e na aprendizagem, juntamente com uma reflexão crítica sobre o uso dessas tecnologias na sociedade em geral. Portanto, o LMC é importante para a inclusão social e para a redução da desigualdade digital.

Pahl e Rowsell (2011) destacam a necessidade de se desenvolver habilidades de LMC para se diminuir o risco de estudantes se tornarem marginalizados e excluídos da vida social, econômica e política.

Vários pesquisadores têm explorado o conceito de letramento multimodal crítico em seus trabalhos. Destacamos três importantes trabalhos da área a seguir. Primeiramente, ressaltamos as contribuições pioneiras de Ajayi (2015) para a consolidação do termo na área de estudo da educação. A pesquisadora estudou como estudantes nigerianas do ensino básico foram ensinadas a questionar textos e reconstruir estruturas sociais desiguais. A autora defende que é preciso observar a combinação de elementos visuais e interativos para examinar os posicionamentos culturais desiguais das mulheres nos livros didáticos. Em sua pesquisa, foi observado um engajamento das estudantes quando foi enfatizada a integração de diversos modos e mídias na criação de significados. Os resultados da pesquisa indicam, portanto, a necessidade para implementação do LMC que relacione a orientação educacional aos interesses emergentes dos alunos na construção de mudanças sociais propositivas. Em relação ao segundo trabalho, destacamos a pesquisa realizada por Predebon (2015) ao analisar como atividades didáticas com texto multimodal oferecem possibilidades de promover o LMC. Por último, Pinheiro (2019) investigou como os estudantes se envolveram com questões políticas em uma aula de língua estrangeira e como suas experiências prévias e contextos sociais influenciaram suas percepções e práticas discursivas. A pesquisa apresenta o conceito de LMC como um conjunto de práticas sociais relacionados à leitura e à escrita multimodal que são influenciados por ideologias dominantes, considerando os potenciais engajamentos de resistência aos discursos políticos hegemônicos. A pesquisa indica caminhos para identificar manipulações discursivas ideológicas em textos multimodais e como consequência desenvolver uma postura crítica diante deles.

O LMC é uma abordagem em ascensão na educação e sua aplicação necessita da observância de vários fatores para uma implementação adequada. Rojo (2009) e Soares (2022) destacam uma urgente formação de professores e uma mudança nos currículos e referências. Quando professores entendem o que precisam realizar em sala de aula, os desafios para a implementação do LMC podem parecer menores. Já a reestruturação no currículo escolar é fundamental para que aluno enfrente os mesmos desafios de práticas sociais do mundo dentro da sala aula.

Em suma, ao se engajar sociopoliticamente por meio de práticas de LMC, o estudante se prepara para o pleno exercício da cidadania. Ao se repensar a maneira pelo qual abordamos textos multimodais em sala de aula, reconhecemos também fatores e condições

externas à sala de aula. Por conseguinte, o reconhecimento dos contextos socioculturais nas quais os alunos estão inseridos são importantes na construção identitária dos alunos. Esse processo de identificação e apropriação do seu entorno fortalece também a comunidade escolar. Portanto, o investimento do LMC é uma jornada oportuna de transformação social para garantir que todos os indivíduos possam exercer seus direitos e deveres cívicos plenamente na sociedade contemporânea.

### 3 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A utilização da aprendizagem cooperativa exige uma ação disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma ação cooperativa eficaz (Johnson, Johnson e Holubec, 2013, p. 23).

Nesta seção, apresentamos a teoria da Aprendizagem Cooperativa estruturada por Johnson e Johnson (1989) e discorreremos sobre seus basilares teóricos e metodológicos. Em seguida, apresentamos brevemente algumas experiências em AC. Por fim, finalizamos com um levantamento sobre pesquisas acadêmicas em âmbito nacional.

#### 3.1 A teoria da Aprendizagem Cooperativa

Há uma longa história de metodologias que envolvem o estudo em grupo no âmbito educacional. Diferentes práticas são experimentadas. Muitos termos são usados para essas metodologias pedagógicas que envolvem estudo em grupo, tais como aprendizagem colaborativa, aprendizagem baseada em grupos, grupos operativos, grupos tutoriais, ensino para equidade em grupo, aprendizagem em pares etc. No entanto, a aprendizagem cooperativa difere dessas práticas em muitos aspectos. Segundo Carvalho e Neto (2019), é um termo muito abrangente e confuso que precisa de uma conceituação concisa. Para esta atividade laboriosa, as contribuições dos pesquisadores Johnson e Johnson (1989), Johnson, Johnson e Smith (1991), Johnson e Johnson, Holubec (2013), Kirk (2001), Sharan e Sharan (1992) e Lopes e Silva (2009) resultaram na sistematização da metodologia aprendizagem cooperativa em sala de aula que exige a observação de alguns princípios fundamentais. Consequentemente, o docente que quiser lecionar em AC deverá respeitar tais princípios na condução da aula para obter sucesso. Como salienta Lima (2021), sentar em grupos de estudos não é garantia para que haja cooperação plena. Há um rigor metodológico a ser aplicado e também compreendido pelo professor. Sobre tais procedimentos didáticos, portanto, necessitamos da compreensão dos conceitos que serão explorados a seguir.

Antes de falarmos sobre os conceitos fundamentais da AC, convém traçarmos um breve percurso histórico da cooperação na educação. De acordo com Johnson e Johnson (1989), o texto mais antigo sobre aprender mutuamente foi registrado no Talmud, o livro sagrado dos judeus. O livro recomenda o leitor buscar por um parceiro para aprender em conjunto. O

filósofo grego Sócrates ensinava os alunos em pequenos grupos, engajando-os em diálogos em sua famosa “arte do discurso”. Já no primeiro século, o filósofo romano Quintiliano enfatizou que os alunos poderiam se beneficiar ensinando uns aos outros. Quando o filósofo romano Sêneca disse a célebre frase “Qui docet discet”, ele estava defendendo a aprendizagem mútua: (Quando você ensina, você aprende duas vezes). Ao longo da Idade Média, os mestres de ofícios tinham aprendizes trabalhando e aprendendo juntos em pequenos grupos, com os mais habilidosos trabalhando com o mestre e depois ensinando suas habilidades aos menos experientes. Na Inglaterra e na Índia, no final do século XVIII, Joseph Lancaster e Andrew Bell usaram amplamente grupos de aprendizagem cooperativa para educar os mais pobres. Em consequência disso, uma escola com esse método foi aberta em Nova York em 1806. Em Boston, o jovem Benjamin Franklin (vivendo na pobreza) organizou grupos de aprendizado para educar. Nos Estados Unidos, no início de 1800, havia uma forte inclinação da educação para a AC quando o coronel Francis Parker popularizou a prática na educação americana. Ao longo das primeiras décadas do século XX, o filósofo e pedagogo Dewey (1938), representante do pragmatismo, promoveu o uso de grupos de AC como parte de seu método de projeto progressista.

Os Estados Unidos se destacaram no século XX com a implementação da AC em sala de aula, tanto no ensino básico quanto no superior. Atualmente, há muitas universidades que usam de maneira sistemática a AC em sala de aula. O Florida Community College em Jacksonville, por exemplo, elaborou um projeto de expansão da aprendizagem cooperativa. A Michigan State está implementando um projeto similar na sua rede de ensino. Para ajudar os professores, na Universidade Estadual da Califórnia, há um boletim informativo semanal sobre o uso da aprendizagem cooperativa no nível universitário. O crescente interesse por essa metodologia de ensino se reflete no número de publicações de trabalhos científicos no cenário norte-americano. Em 1987, em Minnesota, os irmãos Johnson e Johnson (1989) fundaram o Cooperative Learning Institute, um centro de treinamento dedicado à formação de professores e à condução de pesquisas sobre essa metodologia.

Diante desse cenário de intenso interesse por tal metodologia de ensino, prosseguindo na nossa discussão, precisamos antes de tudo conceituar o termo aprendizagem cooperativa. Algumas definições a seguir apresentadas são importantes, e cada uma expõe determinadas características que retomaremos, de maneira sintética, no final desta seção. Estas definições foram extraídas de pesquisas pioneiras da área e elas nos ajudaram a compreender de antemão a complexidade desta metodologia.

Primeiramente, o teórico da educação Cummings (1993) define a aprendizagem

cooperativa como uma forma de organizar a sala de aula para a aprendizagem. Os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para concluir tarefas, estudar para testes e resolver problemas. Esta definição, apesar de elementar, enfatiza a função do professor na organização da aula (elaborar, executar e avaliar) e em seguida já introduz a noção de dependência mútua, segundo a qual os alunos trabalham juntos com o objetivo de concluir tarefas.

Por sua vez, Slavin (1987) percebe a aprendizagem cooperativa como um método instrucional no qual alunos de todos os níveis de desempenho trabalham juntos em pequenos grupos em direção a um objetivo do grupo. O interessante nessa definição é a ênfase na questão dos níveis de aprendizagem, tão pertinente para os estudos de Vygotsky (1989), por exemplo, em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesta definição, não importa o nível de aprendizagem dos alunos, o que importa é que indivíduos busquem resultados que sejam benéficos para todos aqueles com quem estão cooperativamente conectados. Os alunos discutem o material, compartilham ideias e perspectivas, ouvem e consideram as ideias dos outros e encorajam uns aos outros a trabalhar continuamente para alcançar os objetivos. Assim, a AC, em última instância, envolve a coordenação dos esforços mútuos para atingir um objetivo compartilhado.

Seguindo nesse caminho, vários pesquisadores tomaram a heterogeneidade das equipes como uma característica definidora da AC. Sharan e Sharan (1992) veem as diferentes origens, valores e habilidades dos membros individuais do grupo como o maior patrimônio de um estudo em cooperação. Nesta definição, o fator principal a ser observado é a questão da diversidade de composição das equipes. A lucidez dos teóricos ao enfatizar os esforços de se formarem grupos de estudantes de diferentes condições nos faz observar que não se trata apenas de nível intelectual, mas também orientação social (ou seja, evitar grupos homogêneos que popularmente chamamos de ‘panelinhas’).

Por fim, Johnson, Johnson e Holubec (2013) concebem a cooperação na educação, no sentido amplo. Para os teóricos norte-americanos, a aprendizagem cooperativa é o trabalho em equipe para atingir um objetivo comum a todos os participantes. O mais impactante desse conceito é a observância dos participantes buscarem resultados benéficos para si mesmos e para todos do grupo. Ademais, a AC em sala de aula é em suma um trabalho instrucional de pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos no intuito de otimizar tanto o aprendizado individual quanto de outrem.

Após apresentadas brevemente as quatro definições, podemos destacar três características fundamentais (raiz teórico-pedagógica da AC): a) a ideia da dependência mútua para o aprendizado; b) a ideia de que estudantes de diferentes níveis podem trabalhar juntos e

c) a otimização individual e grupal em relação à aprendizagem.

Com base na dependência mútua, surge a **teoria da interdependência social** a qual vê a cooperação como resultado da interdependência positiva criada a partir dos objetivos estabelecidos pelos indivíduos em equipe. Kurt Koffka (um dos fundadores da Escola de Psicologia Gestalt) propôs no início de 1900 que a dinâmica do grupo poderia variar de acordo com seu nível de interdependência. Lewin (1965) afirmou que a essência de um grupo está no grau de dependência mútua entre seus membros (criada inerentemente por objetivos comuns); grupos são basicamente dinâmicos e qualquer mudança na relação entre os membros do grupo altera o estado de interdependência. Deutsch (1949) (um dos alunos de Lewin) formulou pela primeira vez a teoria da interdependência social em 1940, observando que a interdependência pode ser dividida em três: positiva (cooperação), negativa (competição) ou inexistente (individualismo). Johnson e Johnson (1989), por sua vez, reformularam e ampliaram esta teoria na década de 1980. A premissa básica dessa teoria é que a maneira como está organizada a interdependência provocará impacto na interação entre os membros e conseqüentemente nos resultados da equipe. Em suma, a interdependência positiva (cooperação) resulta na interação promotora (interagir para aprender) à medida que os indivíduos encorajam e facilitam os esforços uns dos outros para aprender. Por outro lado, a interdependência negativa (competição) normalmente resulta em interação de oposição à proporção que os indivíduos desencorajam e obstruem os esforços de realização uns dos outros. Por fim, na ausência de uma interdependência (individualismo), não há interação, pois, os indivíduos trabalham paralelamente, sem interação mútua.

Já a aprendizagem por estudantes de diferentes níveis se baseia na **teoria cognitivo-evolutiva**. Nessa teoria, a cooperação é um pré-requisito essencial para o crescimento cognitivo. Ela flui da coordenação de perspectivas à medida que os indivíduos trabalham para atingir objetivos comuns. Piaget (1967) ensinou que quando os indivíduos cooperam em ambientes onde ocorre um conflito sociocognitivo saudável se cria um desequilíbrio cognitivo, que por sua vez estimula a capacidade de tomada de perspectiva e o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1989) acreditava que os esforços cooperativos para aprender, compreender e resolver problemas são essenciais para construir o conhecimento, transformando as perspectivas coletivas em funções de aprendizagem individual. Para ambos os teóricos, trabalhar cooperativamente com colegas e instrutores mais capazes resulta em desenvolvimento cognitivo e crescimento intelectual. Do ponto de vista da ciência cognitiva, a AC envolve estruturas conceituais que fornecem a compreensão do que está sendo aprendido. Os alunos, ao aprenderem cooperativamente, ensaiam e reestruturam cognitivamente as informações para

retê-las na memória e incorporá-las às estruturas cognitivas existentes.

A terceira raiz teórica da AC provém da **teoria comportamentalista**. Essa teoria pressupõe que os alunos trabalharão arduamente nas tarefas para as quais garantem algum tipo de recompensa e deixarão de trabalhar nas tarefas que não geram recompensa ou punição. Skinner (1974) afirma que AC é projetada para fornecer incentivos para que os membros de um grupo participem do esforço do grupo. Conseqüentemente, esses estímulos são as respostas para a aprendizagem em grupo.

Por fim, entendemos a AC como uma metodologia de ensino e aprendizagem, na qual o professor precisa planejar e estruturar previamente suas aulas, levando em conta as especificidades da dinâmica de um trabalho cooperativo. Portanto, o papel do professor na aplicação dessa metodologia é observar e assegurar a implementação de cinco elementos inerentes a todos os grupos cooperativos de sucesso.

Como foi dito anteriormente, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia sistematizada. Isso significa que durante a aplicação da metodologia devem ser observados alguns aspectos para se ter sucesso em sua aplicação. Johnson e Johnson (1989) identificaram cinco padrões sistêmicos de cooperação para que haja uma aprendizagem mútua: interdependência positiva, interação promotora, responsabilidade individual e de grupo, habilidade social e processamento de grupo. Não há uma sobreposição entre estes elementos. Todos são essencialmente importantes durante as aulas.

### ***3.1.1 Interdependência positiva***

O primeiro conceito importante para a aprendizagem cooperativa é o de interdependência positiva. Kurt Kafta, de forma seminal, propôs que cooperação só acontece quando os membros dos grupos percebem que estão conectados uns aos outros de maneira que ninguém pode ter sucesso a menos que todos tenham sucesso. Conforme Deutsch (1949), a premissa básica dessa teoria é que a maneira como os objetivos do grupo são estruturados influencia nas formas como os participantes interagem entre si e o padrão dessa interação determina os resultados das atividades desenvolvidas coletivamente.

Diante disso, em sala de aula, o professor deverá começar seu planejamento com a interdependência positiva em mente, porque sem ela, como vimos, não há cooperação. Aprender cooperativamente é fruto de trabalho de grupos com metas definidas, na qual os indivíduos acreditam na ideia de benefício mútuo. Dessa maneira, a interdependência positiva existe quando os membros do grupo trabalham em conjunto, desempenhando papéis e funções

específicas. A pressuposto básico é que todos falharão, se um falhar. A consciência coletiva surge quando cada estudante nota que sua atuação pode alavancar a aprendizagem de todos no grupo. A interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso individual e coletivo. Desse modo, destacamos o fato de que a interdependência positiva é a base da aprendizagem cooperativa.

O compromisso estabelecido pela interdependência positiva entre os estudantes reestrutura as relações interpessoais. Quando os membros do grupo assumem os papéis interdependentes, os vínculos se estreitam em virtude dos objetivos que deverão ser alcançados. Os professores podem lançar diversos desafios para os grupos de aprendizagem para estruturar esse pacto. Numa aula de matemática, por exemplo, o professor pode lançar o seguinte desafio para a sala: se todos os alunos acertarem acima de 6 questões de um total de 10 questões, todos ganham uma determinada pontuação para nota final. Nesse caso, o que importa é o compromisso individual e coletivo que essa meta estabelece. As maneiras para se obter esse resultado são diversas. O professor poderá estruturar preliminarmente um estudo individual e de grupo para reforçar os conceitos que estarão na prova. O sucesso da aula poderá ser percebido quando os membros de cada grupo atuarem, acreditando que cada participante é uma peça indispensável do grupo. De acordo com Johnson e Johnson (1989), o clima de cooperação surge naturalmente a partir das conexões estabelecidas pela interdependência positiva. Os alunos pedem e solicitam ajuda aos seus companheiros para compreenderem tal matéria e atingir, portanto, o objetivo proposto.

Sobre a interdependência positiva, Kirk (2001, p. 32) afirma que:

A interdependência positiva envolve dar uma tarefa clara e um objetivo de grupo, de modo que os alunos acreditem que afundam ou nadam juntos. É o primeiro e mais importante elemento da aprendizagem cooperativa. É o bloco de construção, a cola ou o elo da corrente que mantém o grupo unido. Questões mesquinhas de mau comportamento são eliminadas se a interdependência positiva for suficientemente forte. Em um grupo cooperativo, os alunos trabalham juntos e têm o objetivo mútuo de maximizar o aprendizado de todos os membros. Funções complementares são atribuídas a cada membro e refletem um interesse compartilhado ao concordar em nome do grupo. Os membros do grupo compartilham recursos, fornecem apoio mútuo e comemoram seu sucesso conjunto. Se os membros de um grupo veem seus esforços como dispensáveis para o sucesso do grupo, eles podem reduzi-los. Se eles percebem sua contribuição potencial para o grupo como única, eles aumentam seus esforços.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> **Tradução nossa de:** Positive interdependence involves the giving of a clear task and group goal, so that students believe that they sink or swim together. It is the first and most important element of cooperative learning. It is the building block, the glue or chain link that holds the group together. Petty misbehaviour issues are eliminated if positive interdependence is sufficiently strong. In a cooperative group students work together and have the mutual goal of maximising the learning of all members. Complementary roles are assigned to each member and they reflect a shared interest by agreeing on a group name. Group members share resources, provide mutual support and celebrate their joint success. If members of a group see their efforts as dispensable for the groups' success, they may reduce their efforts. If they perceive their potential contribution to the group as being unique, they increase their efforts.

Consequentemente, quando não há interdependência positiva, não há cooperação. É nessa ausência de interdependência positiva que encontramos outros tipos de relação entre os alunos, tais como a competitividade e o individualismo. Sobre a dinâmica da relação mútua, segundo Deutsch (1949), é importante observar os seguintes conceitos:

- a) **Interdependência positiva:** acontece quando os alunos trabalham juntos para obter sucesso coletivamente em virtude de um objetivo, visando benefício individual e de grupo.
- b) **Interdependência negativa:** acontece quando os alunos disputam entre si para alcançar determinados objetivos, visando somente benefício próprio.
- c) **Ausência de interdependência:** acontece quando os alunos trabalham sozinhos individualmente para atingir determinados objetivos.

Kirk (2001) acredita que a AC é inerentemente mais complexa do que a aprendizagem competitiva ou individualista, pois os alunos precisam se envolver simultaneamente na execução de tarefas e no trabalho em equipe. A dinâmica do estudo em grupo estabelecida pela interdependência positiva resulta consequentemente na maneira de agir.

Segundo Deutsch (1949), o resultado dessas ações resulta em três processos psicológicos: *substitutability*, *inducibility* e *positive cathexis*.

A *substitutability* (substituibilidade ou capacidade de ser substituído) ocorre quando as ações de uma pessoa podem ser substituídas por ações de outra pessoa. Ações mais efetivas podem substituir as ações em uma situação cooperativa e ações desajeitadas exigirão dos outros membros um esforço redobrado para recompensar. As tensões surgem entre os membros da equipe em busca de objetivos e a liberação dessa tensão é importante para a equipe. A *substitutability* é, portanto, um mecanismo importante pelo qual as tensões inevitáveis podem ser aliviadas e, de certa forma, podem ser reforçadas com a cooperação do grupo.

Já a *inducibility* (indutibilidade ou capacidade de indução) ocorre quando os indivíduos estão abertos às influências dos outros e são também capazes de influenciar os outros. As pessoas são facilmente induzidas em ambientes cooperativos por quem coopera, seja para impedi-las de realizar ações que impeçam a realização de metas ou para induzi-las a realizar ações que promovam a realização de metas. A *inducibility* serve para criar acessibilidade psicológica e, ao fazê-lo, fornece controle normativo. Quanto maior a *inducibility*, maior a probabilidade de que a palavra e a ação dos membros da equipe resultem em outros se engajando em atividades de metas. Obviamente, os membros que trabalham em equipe são mais cooperativos do que competitivos (ou individualistas) em situações de influência mútua.

Por fim, a *positive cathexis* (investimento emocional) ocorre quando há investimento de energia psicológica positiva em objetos, pessoas ou objetivos. Com esse investimento emocional, supõe-se que as consequências positivas ou negativas dependem do tipo de envolvimento dos participantes nas atividades coletivas. Deutsch (1949) sugere que, devido a isso, ações efetivas em cooperação são consideradas positivas e ações desajeitadas ou desleixadas são consideradas negativas. A energia psicológica que os indivíduos investem nos outros é essencial para criar um ambiente de trabalho cooperativo. Por extensão, quanto mais membros da equipe fazem investimentos emocionais, mais estreitos serão os laços resultantes que geram cooperação. É importante ressaltar que a *positive cathexis* molda as atitudes. Assim, os indivíduos que, em conjunto, possuem *positive cathexis*, estão mais dispostos a responder aos desafios propostos.

Esses processos nos ajudam a entender como um aluno, a priori individualista, desenvolve um interesse coletivo para resolução de tarefas. O interesse individual se expande para o interesse coletivo por meio das ações de outras pessoas substituindo as delas próprias, devido a um engajamento emocional para a realização de metas (os ganhos são individuais e coletivos, e isso desenvolve relacionamentos atenciosos e comprometidos daquelas que trabalham em conjunto pelos mesmos objetivos). Demonstrar a transição do interesse próprio para o interesse mútuo talvez seja um dos aspectos mais importantes da teoria da interdependência. Quando percebe que ganha mais ajudando e sendo ajudado, do que trabalhando sozinho, o aluno muda seu paradigma de interação com seus colegas. Dessa forma, a interdependência positiva resulta em interação promotora (ou seja, interação que promove ensino e aprendizagem mútua), a interdependência negativa resulta em interação de oposição, e nenhuma interdependência resulta na ausência de interação. A interação promotora pode ser definida como indivíduos encorajando e facilitando os esforços uns dos outros na conclusão, realização ou produção de tarefas, com o objetivo de alcançar os objetivos do grupo. Tal elemento consiste em uma série de variáveis, incluindo ajuda e assistência mútua, troca de recursos necessários, comunicação eficaz, influência mútua, confiança e gestão construtiva de conflitos. Sobre esse conceito, falaremos a seguir.

### **3.1.2 Interação promotora**

A interação promotora, consequência lógica da estruturação da interdependência, ocorre quando os membros do grupo compartilham recursos e se ajudam, se apoiam, se motivam e elogiam os esforços de todos. Nos grupos de AC encontramos tanto um sistema de

suporte acadêmico (cada aluno tem alguém que está comprometido em ajudá-lo a aprender), quanto um sistema de apoio pessoal (cada aluno tem alguém que está comprometido com ele). Nesse contexto, cada membro entende que para alcançar os objetivos coletivos precisa ajudar e ser ajudado. Na dinâmica de promoção de aprendizagem em grupo, existem atividades cognitivas importantes e dinâmicas interpessoais que só podem ocorrer quando os alunos ensinam e aprendem uns com os outros mutuamente. É por meio da interação promotora que os membros se comprometem pessoalmente uns com os outros, tendo em vista os objetivos comuns.

Sobre o conceito de interação promotora, Johnson e Johnson (2008, p. 23) afirmam que:

A interação promotora ocorre quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços uns dos outros para atingir os objetivos do grupo. Embora a interdependência positiva afete diretamente os resultados, sua principal influência pode ser a promoção da interação entre os indivíduos que, por sua vez, influencia os resultados. Os indivíduos se concentram tanto em serem produtivos quanto em promover a produtividade de seus companheiros. A interação promotora é caracterizada por indivíduos.<sup>7</sup>

A interação promotora existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços uns dos outros para completar tarefas e atingir os objetivos do grupo. A fim de promover o sucesso uns dos outros, os membros do grupo explicam oralmente como resolver problemas, discutem a natureza dos conceitos que estão sendo aprendidos, ensinam seus conhecimentos aos colegas de turma e recapitulam aprendizados anteriores. Essas ações sequenciais ou simultâneas afetam os resultados imediatos ou futuros de todos os membros de cada equipe.

Johnson e Johnson (2008) afirmam ainda que há dois tipos de interação promotora: a) direta: quando ocorre por meio da comunicação oral, escrita ou eletrônica, e; b) indireta: ocorre quando uma pessoa age de uma maneira que aumenta ou diminui as chances do sucesso da atividade coletiva (estudo individual para potencializar a realização de uma determinada tarefa). Assim, dentro de um grupo cooperativo, os membros podem explicar o que sabem uns aos outros (promovendo o sucesso uns dos outros através da interação direta) ou podem estudar previamente ou posteriormente (aumentando conhecimento).

Dessa forma, é um fato que os professores em aula de AC desempenham um papel

---

<sup>7</sup> **Tradução nossa de:** Promotive interaction occurs as individuals encourage and facilitate each other's efforts to accomplish the group's goals. While positive interdependence directly affects outcomes, its main influence may be fostering promotive interaction among individuals that in turn influences outcomes. Individuals focus both on being productive and on promoting the productivity of their groupmates. Promotive interaction is characterized by individuals.

fundamental no estímulo da interação promotora dos alunos para que seja benéfica para o aprendizado. Diante desse cenário, segundo Cohen e Lotan (2017), os professores precisam estar cientes de que há interação voltada para o aprendizado de cada membro no grupo. Há muitas dificuldades para se colocar em prática a interação promotora, devido muitas vezes à frágil interação promotora entre os alunos. É uma contestação irrefutável a que simplesmente colocar os alunos em grupos não garante que haja cooperação. Sentar-se em círculo com um grupo, sem orientações adequadas, raramente produz cooperação. É óbvio que pode até haver interação, mas não é a interação promotora que almejamos para a aula de AC. Os alunos precisam, além de experimentar uma interdependência positiva, estar cientes de suas responsabilidades individuais no trabalho em equipe. Além disso, várias outras condições, como composição do grupo, tamanho do grupo e o tipo de tarefas, favorecem a interação dos alunos e os benefícios consequentes dessas atividades.

### ***3.1.3 Responsabilidade individual e de grupo***

Quando a interdependência positiva é estruturada em grupos, criam-se, como consequência, obrigações individuais e de grupo. Ser designado a cumprir determinadas tarefas específicas aumenta o sentimento de responsabilidade própria de cada membro do grupo em relação aos demais. Dois fatores são observados na responsabilidade individual. Primeiramente, o membro da equipe precisa completar sua parte do trabalho. Em segundo lugar, durante sua tarefa, esse membro deve também facilitar a execução do trabalho de outros membros do grupo. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (2013), quando o desempenho de uma pessoa afeta os resultados dos demais, a pessoa se sente responsável pelo seu sucesso, assim como da equipe como um todo. O sentimento de se sentir culpado ao ser prejudicado não é agradável, mas prejudicar os outros e a si mesmo tende a provocar uma sensação ainda mais desagradável. A responsabilidade compartilhada resultante do sentimento de interdependência positiva acrescenta o sentimento de obrigação em relação à motivação dos membros do grupo. Cada membro deve fazer a sua parte, atrair a responsabilidade para si, contribuir e satisfazer os acordos pré-estabelecidos. Essa sensação de responsabilidade mútua aumenta a motivação de cada membro e conseqüentemente seu desempenho.

O grupo deve se sentir responsável para atingir os objetivos, porém cada membro deve ter sua parcela de responsabilidade ao contribuir com a sua parte do trabalho. O grupo tem que ter clareza sobre seus objetivos e ser capaz de medir o progresso individual e de grupo. A responsabilidade individual e de grupo surge na plena execução das tarefas individuais, na

observância do desempenho dos demais membros do grupo e na avaliação dos esforços coletivos e individuais. Ao refletir sobre os resultados atingidos, o grupo pode determinar quem precisa de mais assistência, apoio e incentivo para completar as tarefas futuras. Conforme Johnson, Johnson e Holubec (2013), ao aumentar o investimento de responsabilidade individual, a interdependência positiva percebida entre os membros do grupo também pode ser aumentada. O objetivo dos grupos de AC é tornar cada membro um indivíduo mais forte. Os alunos aprendem juntos para que possam, subsequentemente, se apresentar melhor individualmente.

Sobre a responsabilidade individual, Johnson, Johnson e Holubec (2013, p. 9) afirmam que:

Há muitas maneiras de estruturar e aumentar a responsabilidade individual: mantendo o tamanho dos grupos pequenos; dando um teste individual a cada aluno; ou verificando a compreensão por meio de exames individuais orais aleatórios. Quando os alunos precisam fornecer informações na presença do grupo, o professor também pode estruturar a responsabilidade individual observando cada grupo e membro do grupo e acompanhando a contribuição dos alunos para o trabalho do grupo. A responsabilidade individual pode ser estruturada designando um aluno em cada grupo para verificar a compreensão. O verificador faz perguntas e os outros membros do grupo fornecem respostas racionais apoiando as respostas do grupo. Os alunos também podem ensinar o que aprenderam para outra pessoa ou editar o trabalho uns dos outros.<sup>8</sup>

Estruturar uma aula que inclua todos esses meandros não é uma tarefa fácil, porque na maioria das vezes a sala de aula é tradicionalmente um ambiente individualista, no qual cada aluno é responsável por si mesmo. Inicialmente, os alunos sentirão dificuldades em trabalhar, ajudar e confiar no próximo. Sempre há também uma resistência para se trabalhar em equipe, pois alunos intelectualmente fortes podem resistir e negar auxílio aos alunos em dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, poderá haver discrepância em relação aos cumprimentos das tarefas. Os membros da equipe podem ter objetivos consideravelmente divergentes. Diante disso, o professor precisa construir um ambiente que previna ou minimize os efeitos desses problemas potenciais. Como essa responsabilidade começa com a criação da equipe e persiste durante as atividades por meio de avaliação, o docente precisa ter sensibilidade para identificar os problemas potenciais nesse ambiente e minimizar o impacto na responsabilidade individual.

---

<sup>8</sup> **Tradução nossa de:** There are many ways to structure and increase individual accountability: by keeping the size of the groups small; by giving an individual test to each student; or by checking for understanding by giving random oral individual examinations. When students have to provide information in the presence of the group, the teacher can also structure individual accountability by observing each group and group member and by keeping track of students' contribution to the group's work. Individual accountability can be structured by assigning one student in each group to check for understanding. The checker poses questions, and the other group members provide rational answers supporting group answers. Students can also teach what they have learned to someone else or edit each other's work.

Os membros podem trabalhar menos e, portanto, contribuir menos para o alcance da meta coletiva quando o grupo trabalha em tarefas em que é difícil identificar a contribuição de cada um. Quando há uma desigualdade de tarefas a cumprir, e o grupo não é coeso, como consequência, há menor responsabilidade pelo resultado final. Se, no entanto, há um grande investimento de responsabilização individual e o esforço de cada um é evidente, se os membros trabalham em equidade, então o efeito da procrastinação desaparece. Como já mencionado anteriormente, o desempenho de uma equipe está relacionado aos esforços para realizar uma série de tarefas comuns. Se o grupo estiver de fato focado no cumprimento do objetivo, quando, por exemplo, um membro se ausenta do grupo, o desempenho da equipe tende a melhorar, pois os membros acreditam que suas contribuições são necessárias para suprir a carência do membro ausente. Por outro lado, quando não há um equilíbrio de responsabilidades com o resultado, a equipe poderá fracassar, uma vez que cada estudante desempenhará sua tarefa individual sem observar sua inserção no coletivo como um todo.

Em síntese, na responsabilidade individual e de grupo, há uma constante que deverá ser observada e avaliada: o desempenho individual também é um desempenho coletivo.

### ***3.1.4 Habilidade social***

Um dos problemas recorrentes em estudo em grupo que influencia na responsabilidade individual é justamente a dificuldade no uso de habilidades interpessoais para se lidar com o próximo. Sabemos que vivemos em um mundo plural e cada pessoa tem um modo de encarar o mundo. No entanto, as habilidades interpessoais que usamos para nos relacionar com outrem facilitam o desenrolar das ações cooperativas. Em equipe, aprendemos simultaneamente tanto conteúdos cognitivos quanto habilidades socioemocionais. Em virtude disso, ao facilitar aulas em AC, precisamos também contribuir de algum modo para o efetivo desenvolvimento interpessoal dos aprendizes. Durante os trabalhos em equipe, é comum que haja conflitos, por isso os procedimentos e as habilidades para administrar os conflitos de forma construtiva são especialmente importantes para o sucesso de longo prazo dos grupos de aprendizagem.

Uma condição básica durante o trabalho em grupo é o exercício continuado de uso e aprimoramento de habilidades interpessoais entre os indivíduos para que o trabalho seja produtivo. Tensões e problemas são inevitáveis quando se trabalha em grupo, mas a maneira de encarar esses percalços exige o uso de determinadas habilidades. Como já mencionamos, os membros do grupo devem ser ensinados sobre a importância das habilidades interpessoais para

que haja uma cooperação para aprendizagem. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (2013), para coordenar esforços para alcançar objetivos mútuos, os participantes devem antes de tudo:

- a) Conhecer e confiar uns nos outros;
- b) Comunicar-se com clareza;
- c) Aceitar e apoiar uns aos outros;
- d) Resolver conflitos de forma construtiva.

Especialmente quando os grupos funcionam em uma base de longo prazo e se envolvem em atividades complexas e fora da sala de aula por um período prolongado, as habilidades interpessoais podem influenciar muito o nível de realização e produtividade da equipe. Em sala de aula, cabe ao professor estruturar atividades e momentos em que os participantes recebam também *feedback* sobre seus desempenhos interpessoais. Assim, os grupos que trabalham em cooperação estimulam o diálogo e a assertividade, contribuindo também para formação humana. Portanto, o *feedback* sobre o uso das habilidades tende a contribuir para uma maior produtividade no grupo cooperativo.

Portanto, há uma mudança de paradigma ao se estimular o uso de habilidades sociais para grupos cooperativos. Quando essas habilidades passam a ser sistematizadas, ao invés do uso intuitivo, os membros do grupo tendem a incorporar em seu comportamento, valorizando substancialmente atitudes inerentes para o bom desempenho coletivo. Quando os participantes percebem a importância das habilidades sociais e refletem sobre uso, seus relacionamentos se tornam harmônicos e vantajosos para o grupo.

### **3.1.5 Processamento de grupo**

Como já foi relatado, os momentos de reflexão sobre as ações individuais e de grupo são de extrema relevância para grupos cooperativos. Quando os membros do grupo discutem a forma como trabalharam, os participantes precisam descrever quais ações dos membros estão contribuindo ou não para o bom desempenho do grupo. A melhoria contínua do processo de aprendizado resulta da análise cuidadosa de como os membros estão trabalhando juntos. Por exemplo, a interação promotora pode ser aprimorada por membros do grupo refletindo periodicamente sobre como estão funcionando e planejando, como melhorar seus processos de trabalho. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (2013), um processamento de grupo é uma sequência identificável de eventos instrumentais para alcançar os objetivos de resultado. O processamento em grupo pode ser definido como a reflexão sobre uma sessão de grupo para:

- a) Descrever quais ações dos membros foram úteis e inúteis;

- b) Tomar decisões sobre quais ações continuar ou mudar.

A finalidade do processamento de grupo é esclarecer e melhorar a eficácia dos membros em contribuir para os esforços conjuntos e alcançar os objetivos do grupo. De maneira geral, o professor pode especificar as habilidades do grupo a serem usadas, observar o pequeno grupo em ação e fornecer *feedback* em uma aula posterior, observando como a sala está usando as habilidades sociais. Por outro lado, o professor pode especificar as habilidades que contribuem para o bom desempenho coletivo. Os grupos as identificam e as analisam, e em seguida os membros discutem os aspectos positivos e negativos decorrente desses pontos observados. Por exemplo, o grupo pode analisar se todos pediram e solicitaram ajuda. Cada membro faz uma análise de si e dos demais membros e em conjunto discutem o que precisa melhorar para os próximos trabalhos coletivos. Sistemáticamente o processamento de grupo pode ser dividido em duas partes:

- a) Descrever quais ações dos membros foram importantes;
- b) Tomar decisões sobre quais ações continuar ou mudar.

Segundo Slavin (1987), essa tarefa exige esforço por parte dos participantes do grupo, pois demanda de cada participante do grupo uma identificação precisa e justa das maneiras de melhorar o processo que os membros têm usado para alavancar a sua aprendizagem e a dos demais participantes. Além disso, os alunos precisam refletir sobre quais ações estão sendo efetivas para que possam ser repetidas. Em contrapartida, se notarem prejuízo com suas ações, eles precisam entender como podem melhorar em trabalhos futuros.

Em síntese, o processamento de grupo é uma técnica de aperfeiçoamento contínuo do trabalho coletivo, uma vez que permite resolver problemas já ocorridos e prevenir deslizes futuros. As ações humanas e suas percepções são de uma grandeza muito impactante na vida de cada um dos membros. Guardar ou esconder percepções de atitudes dos colegas de trabalho pode não ser positivo. Por isso, nesse momento, o professor estrutura e estimula o compartilhamento de pontos a serem melhorados no trabalho em equipe. Assim, o professor deve sensibilizar os membros da equipe para saberem lidar com situações de extrema complexidade e, conseqüentemente, a maturidade para receber *feedbacks* vai se construindo continuamente.

### **3.1.6 Os tipos de grupos**

Há várias maneiras de trabalhar em grupos cooperativos em sala de aula. Na

proposta de Johnson e Johnson (2008), citamos os **grupos formais**, que trabalham durante horas ou semanas. Para esses grupos o professor deve explicar os objetivos da aula. Em seguida, deve explicar como fazer um acordo de cooperação. A formalização do trabalho ocorre devido ao vínculo duradouro entre os membros. A supervisão docente é de suma importância para estes grupos, uma vez que pode ocorrer distrações e desvio de finalidade, muito comum em trabalhos de longa duração.

Já os grupos informais apresentam um vínculo efêmero. Estes grupos servem para o professor poder utilizar atividades específicas de ensino. Os grupos informais podem ser utilizados eventualmente para assistir a um vídeo ou promover atenção em relação a alguma demonstração. O objetivo com estes grupos é assegurar que os alunos aprendam juntos os conteúdos abordados na aula.

Sobre essa diversidade de grupo, Kirk (2001, p. 29) confirma o exposto acima:

A Aprendizagem Cooperativa pode ser estruturada formalmente ou informalmente. Os grupos informais de aprendizagem cooperativa duram de alguns minutos a um período de aula. Um exemplo de aprendizagem cooperativa informal é quando os alunos são solicitados a se voltar para a pessoa sentada ao lado deles e verificar a ortografia uns dos outros, explicar um conceito, resumir os principais pontos da lição etc. Os grupos formais de aprendizagem cooperativa duram de um período de aula a várias semanas. Os grupos de base cooperativa são grupos de longo prazo e podem durar um mandato, um ano ou mais.<sup>9</sup>

Em termos didáticos, Cummings (1993) concebe a aprendizagem cooperativa como uma maneira de estruturar a sala de aula em grupos para a aprendizagem. O professor deverá pensar no seu planejamento como os alunos vão trabalhar juntos em pequenos grupos para concluir tarefas, estudar para testes e resolver problemas.

### **3.1.7 A atuação do professor**

Como vimos com o decorrer da explanação da teoria da AC, há muitos fatores a serem observados para a estruturação de uma aula em que estudantes trabalham cooperativamente para atingir seus objetivos mútuos. A atuação do professor é fundamental na implementação de todos esses esforços para que haja cooperação em aprendizagem. Nesse papel de facilitador de aprendizagem, o professor deve pensar nos objetivos, na estruturação

---

<sup>9</sup> **Tradução nossa de:** Cooperative Learning may be structured either formally or informally. Informal cooperative learning groups last from a few minutes to one class period. An example of informal cooperative learning is when students are requested to turn to the person sitting next to them and check each other's spelling, explain a concept, summarise main points of lesson etc. Formal cooperative learning groups last from one class period to several weeks. Cooperative base groups are longer-term groups and may last for a term, a year or more.

dos grupos e na divisão das tarefas que cada componente do grupo deverá realizar. Ademais, é papel do professor atuar para que haja uma interação satisfatória para aprendizagem, por isso é importante observar funções e recursos que deverão ser organizados em cada grupo. Apesar do estímulo inicial realizado pelo professor, os grupos trabalharão com autonomia, por isso é importante salientar a responsabilidade decorrente movimento.

Outra tarefa importante realizada pelo professor é estimular a produção de conhecimento em grupo, uma vez que dificilmente alunos sem orientação elaboram informações, fazem perguntas pertinentes ao assunto estudado ou recorrem a conhecimentos prévios. A ação de um aluno explicar um conteúdo que aprendeu para os demais colegas do grupo envolve encorajamento por parte do docente em sala de aula. É um imperativo pedagógico para o professor que implementa AC em sala de aula ensinar a falar e a raciocinar em equipe. Segundo Deering e Meloth (1999), isso é muito eficaz quando são solicitadas atividades em grupo baseadas em conversas, pois ajudam no desenvolvimento da oratória, na resolução de problemas e na aprendizagem individual.

A figura do professor tem diversas influências no trabalho dos grupos cooperativos. O estudo de Gillies (2004) confirmou isso, quando constatou que a explicação dada pelo professor era mais rica em detalhes e mais bem elaborada que quando os alunos explicavam aos seus colegas apenas. Outra informação valiosa dessa pesquisa é o fato de que os professores que implementam AC interagem mais com sua turma do que os professores que apenas implementam grupos tradicionais. Nessas interações, os alunos se esforçam para aprender a fala do professor e conseqüentemente reproduzi-la de alguma forma. A confiança nessa figura externa ao grupo tem um peso significativo na dinâmica cooperativa. Em suma, ao percorrer os grupos, o professor precisa ter a sensibilidade para ensinar ferramentas básicas (tanto cognitivas, quanto interpessoais) para o complemento das atividades específicas do grupo.

Com a implementação da AC, o saldo positivo para a turma é imenso. Os benefícios recorrentes desse investimento pedagógico são: a) o aumento da confiança para interagir com os outros e expressar suas opiniões, b) desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos para o convívio coletivo, c) formação do caráter de alunos responsáveis e tolerantes, d) o treinamento de alunos proativos que resolvem problemas por meio de consenso. Ademais, o impacto da AC está também relacionado à consciência discente sobre seus pontos fracos e fortes. O aluno cooperativo desenvolve ao mesmo tempo atitudes protagonistas, sem a necessidade das orientações do professor.

Em suma, estimular interações construtivas é um desafio, pois exige do professor uma série de procedimentos e habilidades para a interação com a turma. O cerne desse

empreendimento é fornecer aos alunos uma oportunidade para construir conhecimento coletivamente. O que desencadeia a construção desse conhecimento é a interação promotora, por isso é importante uma organização prévia na maneira pelo qual os alunos trabalharão. Dessa forma, a implementação da AC em sala de aula é dependente do trabalho docente. Um ambiente positivo para aprendizagem, em que a sinergia revigora os pares, é a conquista maior de todos os esforços investidos.

### ***3.1.8 A avaliação nos grupos de AC***

A avaliação da aula em AC é extremamente importante, pois está relacionada com a observância das atividades finalizadas ou em andamento de grupos cooperativos, o esforço individual e de grupo e a interação entre os membros. Os instrumentos avaliativos aplicados pelo professor e gerados pelos alunos fornecem diretrizes e uma visão sistemática e global da aula. As atividades de avaliação tanto podem ser formativas (usadas durante o processo de aprendizagem para fornecer intervenções e avaliar o progresso da aprendizagem, a fim de motivar os alunos a atingir os objetivos gerais) ou somativas (usadas ao final das atividades em grupo para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, competência ou melhoria demonstrada). Estas avaliações oferecem oportunidades para aprimorar a apropriação prática dos elementos da AC, como interdependência positiva e responsabilidade individual.

Em relação à **avaliação somativa**, antes da execução do trabalho, o professor desenvolve uma rubrica para avaliação dos trabalhos e a apresenta aos alunos para que eles tenham consciência dos critérios de avaliação de suas atividades. A rubrica do projeto deve ser adaptada para cada aula que poderá ser avaliada, por exemplo, de acordo com os seguintes quesitos: qualidade do trabalho, criatividade, materiais utilizados e apresentação do projeto. Além desses critérios, o professor poderá escolher uma escala numérica para pontuar os trabalhos em equipe (1 – insuficiente, 2 – ruim, 3 – razoável, 3 – bom, 4 – excelente).

Quanto à **avaliação formativa**, é importante observar para além dos resultados atingidos. Apesar do grupo atingir a meta coletiva, poderá ocorrer a supressão de algum membro em relação à execução das atividades inerentes a cada membro do grupo. Ao longo da aula, para evitar esse prejuízo e acúmulo de tarefa entre os estudantes, é fundamental que o professor converse com os membros e verifique o progresso da equipe, observando o caminho para atingir o objetivo global. A observação do professor deverá incluir: a) a reunião de material necessário, b) a distribuição dos alunos em grupo, c) o seguimento do pacto de cooperação pré-estabelecido, e, por fim; d) a verificação de possíveis dúvidas para realização da atividade.

Por meio dessas avaliações, o professor poderá repensar também suas aulas posteriores. Sem falar que o docente poderá fornecer aos alunos reflexões sobre a compreensão do conteúdo, conceitos e aplicações. Além disso, é oportuno também solicitar que os alunos façam uma autoavaliação pelo trabalho desenvolvido, desenvolvendo dessa forma uma consciência coletiva responsável. Essa atividade reflexiva contribui também para sua aprendizagem posterior.

As consequências dessas intervenções avaliativas mobilizam diversas habilidades, à medida que os alunos consolidam seu conhecimento empiricamente sobre a metodologia, tais como habilidades para resolução de conflito e maturidade para o processamento em grupo. Por fim, há também, no próprio fechamento do ciclo da aula, o processamento de grupo, que permite que os membros do grupo avaliem o trabalho de seus colegas e fornece *feedback* importante sobre as contribuições de cada membro do grupo. Essa atividade desperta a consciência dos alunos sobre seus atos ao perceber a responsabilidade dentro do grupo.

### **3.2 A experiência da aprendizagem cooperativa no Brasil**

Em 1994, surgiu com um grupo de sete estudantes, na região semiárida, o Programa Educacional Coração do Estudante (PRECE), com o objetivo de concorrer a vagas nas universidades públicas do Ceará, utilizando uma metodologia intuitiva de cooperação para aprendizagem. Posteriormente, em 2009, essa experiência de aprendizagem foi expandida para a Universidade Federal do Ceará (UFC), dando origem ao Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), cujo objetivo era a implementação de células estudantis em todos os *campi*. Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em parceria com a UFC, inaugurou a primeira escola do País a adotar a metodologia da AC de forma institucional em sala de aula: a EEEP Alan Pinho Tabosa. Inspirada no PACCE, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) criou em 2012 o Programa de Formação em Células Cooperativas (FOCCO). Em 2014, no Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, a professora Ana Célia Clementino Moura criou e começou a ofertar a disciplina Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa, ampliando a formação de estudantes em licenciatura na metodologia.

#### **3.2.1 Programa Educacional Coração do Estudante (PRECE)**

Em 1994, na comunidade de Cipó, na região semiárida do município de Pentecoste-

CE, sete jovens em situação de vulnerabilidade social resolveram estudar em grupos cooperativos para conseguir vagas no ensino superior em universidades públicas. Com o auxílio do professor Manoel Andrade Neto, eles se organizaram em grupos de estudo e se reuniam diariamente em uma casa de fazer farinha desativada, que também servia como moradia para alguns membros do grupo. O professor Manoel Andrade Neto acompanhava o grupo nos finais de semana, incentivando-os e apoiando-os. Como aponta Andrade (2019), a rotina da célula de estudo era simples, sem a supervisão de um professor cada participante estudava e ensinava disciplinas que gostava, contribuindo com o que sabia em um processo de educação mútua.

Essa experiência seminal foi inicialmente intuitiva. Desprovida de fundamentação teórica, Carvalho e Neto (2019) apontam que a cooperação para a aprendizagem surgiu naturalmente na primeira célula de estudo do PRECE. No entanto, mesmo sem esse embasamento pedagógico, o projeto alcançou resultados significativos para a região. A presença do professor Manoel Andrade Neto, que valorizava a importância da universidade na vida dos jovens, motivou o grupo a acreditar que poderia chegar ao ensino superior. Com esse objetivo maior em mente, os estudantes concluíram o ensino médio por meio de supletivos e se prepararam para prestar vestibular nos anos seguintes.

Em 1996, Francisco Antônio foi aprovado em primeiro lugar no curso de pedagogia na UFC. Essa e outras aprovações impulsionaram a multiplicação dessa experiência para outras comunidades do município. O estudante aprovado no nível superior retornava nos finais de semana para ajudar os demais companheiros que ficaram na comunidade. Esse movimento atraiu muitos jovens de municípios circunvizinhos (Apuiarés, Paramoti, General Sampaio, Umirim e Tejuçuoca) a participarem em células estudantis. Nessa época, ocorria um movimento curioso, estudantes da zona urbana estavam se deslocando para a zona rural para participar do método de aprendizagem que estava alavancando a educação do município. De acordo com Andrade (2019), como Cipó não tinha condições de acolher essa nova demanda, em 2003, alguns estudantes foram desafiados a implantar a metodologia do estudo em células estudantis em suas próprias comunidades, dando origem à rede de Escolas Populares Cooperativas (EPC).

Sobre essa iniciativa, Andrade (2019) relata que a partir de 2003 foram criadas 13 EPC em municípios da região, gerenciadas por estudantes pré-universitários, que atuavam em cursinhos de pré-vestibular e na educação de jovens e adultos (EJA). Segundo Ribeiro (2018), em apenas um vestibular, em 2004, 20 alunos provenientes de famílias de baixa renda foram aprovados na UFC. Em 2008, esse número havia aumentado para 358 alunos, demonstrando o impacto positivo da metodologia da AC na promoção do acesso à educação superior para jovens de comunidades carentes.

Além das aprovações nas universidades, o grupo também investiu em projetos paralelos na região. Dentre eles, destaca-se a Agência de Desenvolvimento Econômico Local (ADEL), criada por jovens estudantes oriundos do PRECE. A ADEL tem como objetivo promover o desenvolvimento local por meio do empreendedorismo e do protagonismo social de jovens agricultores rurais. Fundada em 2007, a ADEL atua na região do médio Curu, possui sede em Pentecoste, e conta com um centro de formação em São Gonçalo do Amarante. Com diversos prêmios, a ADEL contribui para o fortalecimento da agricultura familiar e para o empreendedorismo rural na região semiárida.

Andrade (2019) destaca que em 2009 o PRECE já tinha uma grande comunidade universitária. Para aproveitar esse capital humano, a Universidade Federal do Ceará (UFC) criou o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), um programa de aprendizagem cooperativa para ser aplicado dentro da universidade. Essa iniciativa buscou incorporar a metodologia da aprendizagem cooperativa no ensino superior e contribuir para o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação.

### ***3.2.2 Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE-UFC)***

Em 2009, foi criada a Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd-UFC) para coordenar projetos de estímulo à cooperação dentro da universidade. Sob a coordenação do professor Manoel Andrade Neto, foi criado o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), com o objetivo de formar células cooperativas fora de sala de aula no âmbito universitário. No primeiro ano do programa, 90 bolsistas articulavam essas células de estudo voltadas para atender às necessidades da comunidade acadêmica, tais como célula de estudo de cálculo, de latim, de inglês etc.

Em 2010, o PACCE expandiu e já contava com 250 bolsistas. Para atender às diversas necessidades do programa, foram criadas equipes de formação, interação, apoio à célula, história de vida, comunicação, monitoramento, artes etc. Essas equipes, geridas pelos próprios bolsistas, tinham como objetivo promover a formação de novos bolsistas, incentivar a interação, oferecer auxílio aos articuladores, gerenciar a escrita de memoriais, cuidar dos meios de comunicação, produzir relatórios de acompanhamento e promover eventos culturais dentro do programa.

No programa, os bolsistas participam e desenvolvem diversas atividades. De acordo com o atual diretor do programa, Prof. Hermany Vieira, entre as atividades listadas como

obrigatórias, no cumprimento de sua carga-horária, estão as oficinas de formação semanal em AC, que visam à capacitação dos bolsistas para atuarem como articuladores das células de estudo. Além disso, há a atividade de apoio à célula, que tem como objetivo auxiliar os articuladores em dificuldades relacionadas à organização das células estudantis. Outra atividade obrigatória são as rodas de vida, que consistem em oficinas de compartilhamento de histórias de vida entre os bolsistas. Para promover a interação entre os membros do programa, há atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro e treinamento funcional. Por fim, destaca-se o encontro semanal do articulador com sua célula de estudo, como forma de manter o acompanhamento e a organização das atividades de estudo cooperativo.

Podemos citar como exemplo a minha própria experiência como bolsista no PACCE. Eu me inscrevi para ser bolsista em 2011, enquanto estudava Letras-Italiano na UFC. Na seleção, fiquei impressionado com a cultura de cooperação entre os bolsistas veteranos. No programa, atuei como articulador de uma célula de estudo com objetivo de estudar o poeta português Fernando Pessoa. Além disso, atuei como facilitador em atividades formativas. Em 2011, participei como avaliador na seleção dos novos bolsistas. No mesmo ano, também organizei e participei da primeira Colônia de Férias, parceria entre UFC e SEDUC-CE, na qual equipes de universitários viajaram para todo o estado do Ceará para aplicar oficinas em AC em escolas públicas. Em 2013, fui convidado a participar da Comissão de Docência em AC, na qual aprendi a elaborar e aplicar aulas em AC em Língua Portuguesa. Em paralelo, trabalhei no projeto Letras Solidárias<sup>10</sup>, que consistia em corrigir redações de alunos da escola pública em um sistema digital e online.

Em 2016, o PACCE passou a ser gerenciado pela Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), juntamente com outros projetos da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), como a Casa do Aprendiz Cooperativo Solidário (CASa) e o Programa de Articulação entre Graduação e Pós-Graduação (PROPAG). Nesse ano, o PACCE contou com a participação de 378 pessoas entre bolsistas e voluntários, distribuídos em todos os *campi* da universidade.

---

<sup>10</sup> O projeto Letras Solidárias, criado em 2011, tem duas atividades básicas. Primeiramente, ocorre a formação de revisores, geralmente alunos da graduação em letras. A segunda ação ocorre na EEEP Alan Pinho Tabosa com oficinas semanais de produção de redações voltadas para o ENEM. Na final da oficina, são recolhidas todas as redações dos alunos e, em seguida, são distribuídas para a rede de revisores (alguns bolsistas e outros voluntários). Após realizada a revisão, os alunos recebem suas redações devidamente revisadas. Inicialmente, tudo era realizado manualmente: recolhíamos as redações, digitalizávamos, enviávamos para o e-mail dos revisores, recebíamos as redações corrigidas, colocávamos as notas em uma planilha e entregávamos o boletim para o aluno. Com o passar do tempo, alguns desses processos foram automatizados com a criação de um site (construído por um aluno da escola).

### 3.2.3 Programa de Formação em Células Cooperativas (FOCCO-UNEMAT)

Em 2012, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), inspirado no PACCE-UFC, criou o Programa de Formação em Células Cooperativas (FOCCO), com o objetivo de reduzir a evasão no ensino superior e ajudar alunos com dificuldades de desempenho em seus cursos. De acordo com Maquêa, Nascimento e Renzo (2017), o FOCCO se destacou na UNEMAT, uma universidade que leva o ensino superior a regiões afastadas e sem recursos de educação. Apesar da grande descentralização dos *campi* da universidade, os polos avançados do programa mantêm uma benéfica sinergia, aumentando consequentemente o capital humano em prol da cooperação universitária.

No início das atividades do FOCCO, em 2012, tive a oportunidade de ser convidado pela então pró-reitora da UNEMAT, Ana Maria de Renzo, e pelo professor Manoel Andrade Neto, ex-coordenador do PACCE-UFC, para apresentar a AC nas atividades iniciais do FOCCO. Juntamente com as bolsistas Aparecida do Ó e Louisane Santana, realizamos oficinas para capacitar os candidatos a bolsistas da primeira turma do programa. Essa experiência foi extremamente enriquecedora e gratificante para mim, pois pude compartilhar meus conhecimentos e ver de perto o potencial transformador da AC na vida dos estudantes universitários do centro-oeste do país.

No ano seguinte, em 2013, tive a satisfação de ser convidado novamente para participar da seleção de novos bolsistas na UNEMAT. Aceitei o convite prontamente, pois acredito que a AC é uma metodologia pedagógica poderosa e que deve ser difundida e aplicada em todo o contexto universitário. O FOCCO é um exemplo disso, pois tem se mostrado uma iniciativa de sucesso na redução da evasão e no aumento da aprovação dos estudantes nas disciplinas da graduação.

A parceria entre UNEMAT e UFC na implantação do FOCCO destaca a importância da cooperação entre universidades para a criação de programas que visem à permanência e ao sucesso dos alunos no ensino superior. O projeto, que se organiza similarmente ao PACCE, tem duas funções básicas: articulador e facilitador, além do auxílio de um coordenador local para cada *campus*. Como no PACCE, as atividades no FOCCO começam com a oficina de história de vida, desenvolvendo empatia e facilitando o trabalho em grupo e continuam com oficinas de formação continuada sobre a metodologia da AC.

Em sua pesquisa sobre o impacto do programa, Mocheuti (2019) destaca o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes que buscam as células de estudos, resultando na melhora da autoestima e da satisfação com os estudos. Além disso, a

pesquisa verifica o crescimento de desempenho motivado pelo aspecto tanto acadêmico quanto pelo emocional, reforçando a cultura da cooperação na universidade. O FOCCO tem impactos positivos não só na graduação, mas também na pós-graduação, com a produção de conhecimento científico, publicação de artigos e dissertações sobre o programa.

### ***3.2.4 Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa***

Em 2011, foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e a Prograd-UFC para administrar a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, localizada na cidade de Pentecoste, região do Vale do Curu, a cerca de 90 km de Fortaleza. A escola oferece cursos técnicos em informática, aquicultura, química e agroindústria para a região do médio Curu. A escola se destaca como pioneira no País na implementação da aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino em sala de aula, com os professores recebendo formação continuada na área e desenvolvendo projetos complementares com a comunidade escolar. Além disso, a escola conta com o apoio de estudantes universitários do PRECE e PACCE, que desenvolvem diversos projetos paralelos na instituição.

Segundo Bitu (2014), a implantação da AC na Escola Alan Pinho Tabosa representa um desafio por se tratar de uma escola formal, diferente das outras experiências do PRECE. Enquanto as atividades do PRECE visavam formar grupos informais de estudo fora da sala de aula, a equipe da escola de Pentecoste precisou adaptar essa experiência para uma escola sistematicamente organizada. No entanto, a tarefa não é fácil, já que a aprendizagem escolar é frequentemente avaliada como uma atividade individual, em que cada aluno é responsável pelo próprio aprendizado, sob a liderança do professor.

Em virtude do cenário tradicional da educação em sala de aula no município, a implementação da AC na escola foi um investimento significativo em capital humano. A metodologia da AC representou uma ruptura com as expectativas dos alunos em relação ao ensino tradicional, desde a disposição física das salas de aula, que não possuem fileiras ordenadas, até a organização dos estudantes em pequenos grupos heterogêneos, conforme recomendado por Johnson e Johnson (2008). A coordenação da escola foi responsável por estabelecer esses grupos previamente, visando maximizar os benefícios da metodologia cooperativa. Essa abordagem inovadora representou um grande desafio para a equipe de professores, que precisou se adaptar e receber formação continuada em AC para ajustar a

metodologia de forma efetiva.<sup>11</sup>

Durante a primeira semana de atividades para os alunos novatos, é realizada uma formação em AC, que conta com a presença de um grupo de professores e alunos veteranos que recebem os alunos novatos, favorecendo um clima emocional positivo na comunidade discente. Há também um estímulo à valorização do desenvolvimento local com atividades que valoriza a fauna e a flora da região, além dos equipamentos públicos disponíveis no município. Além disso, são oferecidas atividades que promovem a autonomia dos estudantes, como a formação de células estudantis extraclasse e a leitura de livros na biblioteca.

Durante o ano letivo, os alunos aprendem de forma cooperativa em sala de aula, com o planejamento das aulas sendo feito pelo professor levando em consideração a disposição dos grupos na sala. As aulas começam com a exposição dos objetivos pelo professor, seguido de uma breve apresentação do conteúdo. Na sequência, o professor distribui tarefas a serem realizadas dentro de um determinado período de tempo, incentivando a elaboração de um contrato de cooperação entre os grupos. Ao final, o professor verifica se as atividades foram realizadas e se o grupo alcançou a meta coletiva, celebrando o resultado junto com a turma. É importante destacar que o professor também incentiva o processamento de grupo durante a realização das atividades.

### ***3.2.5 Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa***

Em 2014, na Universidade Federal do Ceará (UFC), de maneira sistematizada, a Professora Ana Célia Clementino Moura, ofertou uma disciplina de nível superior para estudantes da graduação em Letras, voltadas para o aprendizado da metodologia da aprendizagem cooperativa. Com auxílio dos bolsistas monitores da disciplina Gustavo Ewerson, Aliny Portela e Alverbênia Maria, a pioneira disciplina, segundo Gomes e Moura (2019), proporcionou aos futuros docentes estratégias de planejamento de aula em língua portuguesa com a observância no desenvolvimento da linguagem escrita por aluno do ensino básico, ou seja, de forma cooperativa, foram propostas atividades práticas, em que se utilizava a metodologia da AC para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros e funções.

Com base na (meta)metodologia, os estudantes universitários aprendiam a

---

<sup>11</sup> Quando os alunos não desejam participar desses grupos, a coordenação e os professores tentam convencê-los da importância da atividade.

metodologia utilizando a própria metodologia. As aulas consistiam na aplicação de oficinas de acordo com os elementos da AC, tendo como conteúdo os próprios elementos estruturantes da metodologia da AC. A disciplina de 4 créditos (64 horas) contava com dois encontros semanais, cada qual com 100 minutos. Alternadamente, uma oficina focava em um conteúdo da metodologia; enquanto a subsequente focava na planificação e aplicação dos conteúdos abordados e aprendidos na oficina anterior.

Sobre esses procedimentos, Lima, Moura e Portela (2020, p. 6) afirmam que:

Sendo assim, nos encontros da primeira etapa vivenciamos uma roda de contação das histórias de vida, fizemos oficinas com o objetivo de discutir o aporte teórico sobre a aprendizagem cooperativa, e promovemos um espaço de reflexão sobre as características do ensino tradicional e as da aprendizagem cooperativa. Ao final desta etapa, houve também o compartilhamento de relatos de experiências de professoras que aplicavam a metodologia no ensino de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio.

Os resultados ao longo dos anos foram verificados pelo discurso dos próprios estudantes que participaram da disciplina. No estudo de Lima, Moura e Portela (2020) sobre os relatos de experiência dos próprios estudantes participante da oficina foi verificado que as interações dentro do ambiente acadêmico se mostraram um propulsor para a sinergia social, contribuindo para a frutífera multiplicação de saberes. Em suma, a disciplina considera alternativas cooperativas para o ensino de língua materna nessa perspectiva e evidencia a sala de aula como preparação para estudantes de graduação em Letras em fase de formação.

### **3.3 As pesquisas em aprendizagem cooperativa**

Nos Estados Unidos, há um grande interesse pelo estudo científico da aprendizagem cooperativa. As universidades americanas, além da pesquisa, disseminam em larga escala nos cursos superiores tal metodologia de ensino. A Florida Community College e a University of Minnesota (Cooperative Learning Institute) são duas universidades pioneiras nesse quesito. Por outro lado, no Brasil, a concentração de estudos sobre a metodologia da AC ocorre no Ceará. A Universidade Federal do Ceará (UFC) é o foco de irradiação desse campo de estudo.

Para entender melhor o impacto da AC no campo científico brasileiro, realizamos um levantamento de teses e dissertações em programas de pós-graduação. Foram identificadas diversas pesquisas sobre AC em instituições de ensino superior brasileiras. A Universidade Federal do Ceará (UFC) possui o maior volume de pesquisa, totalizando cerca de 23 pesquisas, seguida pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) com duas pesquisas, e a Faculdade EST, também localizada no Ceará, com uma pesquisa. Já a Universidade Federal de Juiz de Fora

(UFJF), localizada em Minas Gerais, possui dois estudos sobre o tema.

Apesar deste levantamento inicial de pesquisas sobre a AC em instituições de ensino superior no Brasil (teses e dissertações), o número ainda é consideravelmente menor em comparação com outros países, como os Estados Unidos. Além disso, há uma concentração significativa dessas pesquisas em algumas instituições do estado do Ceará. Ainda em uma fase de regionalização, essa situação tende aos poucos a se disseminar para o País, podendo potencialmente contribuir para melhoria da educação. O aumento de pesquisas de práticas cooperativas na educação é também fruto de parcerias institucionais (UFC-SEDUC, UFC-UNEMAT, UFC-PRECE), eventos (Encontro Cearense de Aprendizagem Cooperativa - ECAC) e publicações científicas.

Dito isso, podemos catalogar os trabalhos de acordo com o contexto e objeto de pesquisa. Nesse sentido, identificamos cinco eixos recorrentes: a) PRECE; b) PACCE; c) AC em sala de aula; d) EEEP ALAN PINHO TABOSA; e) FOCCO.

Tabela 1 - Visão geral dos estudos de aprendizagem cooperativa no Brasil

| <b>Eixo de estudo</b>                           | <b>Autores</b>   | <b>Total</b> |
|---|--|--------------|
| <b>PRECE</b>                                    | Rodrigues (2007), Vieira (2008), Gomes (2010),<br>Barbosa (2016), Ribeiro (2018), Andrade (2019),  | 6            |
| <b>PACCE-UFC</b>                                | Pessoa (2012), Vieira (2015), Vieira (2019),<br>Lima (2021)  | 3            |
| <b>Aprendizagem Cooperativa em sala de aula</b> | Marques (2013), Freitas (2015), Estrela (2016),<br>Lima (2016), Rocha (2016), Furtado (2018),<br>Penha (2017), Rodrigues (2017), Barbosa<br>(2018), Leão (2019), Silva (2019), Holanda<br>(2020), Campos (2020), Lima (2021), Custódio<br>(2021) | 15           |
| <b>EEEP ALAN PINHO TABOSA</b>                   | Bitu (2014), Matos (2018), Queiroz (2022), Lima<br>(2016)  | 4            |
| <b>FOCCO-UNEMAT</b>                             | Mocheuti (2018)  | 1            |
|   | <b>TOTAL</b>   | <b>30</b>    |

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme a Tabela 1, percebemos a concentração de estudos sobre o próprio uso da metodologia da AC e seus impactos da comunidade escolar. A maior parte das pesquisas se debruçaram sobre essa temática. De 15 pesquisas, 12 se concentraram apenas no contexto de sala de aula (disciplinas de química, matemática, física, filosofia e língua portuguesa). Já três estudos investigaram os impactos da implantação da AC na organização da escola, em

estudantes egressos e na comunidade docente.

Conforme o Quadro 1, dois estudos investigaram a aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa no nível superior, enquanto os demais estão centrados no ensino secundário (fundamental e médio). Outro fato interessante é que somente uma pesquisa foi realizada numa escola particular; as demais ocorreram em escolas da rede pública estadual do Ceará (ensino regular e profissionalizante). Quanto ao público, somente uma pesquisa teve como foco exclusivamente alunos do ensino fundamental.

Quadro 1 - Pesquisas em AC no Ceará

| <b>AUTOR</b>     | <b>ESCOLA</b>   | <b>Município</b> | <b>Contexto de pesquisa</b>            | <b>Ensino</b>       |
|------------------|---|------------------|--|---------------------|
| Marques (2013)   | Cláudio Amadeo Damasceno                              | Quixadá          | Aula de Química                        | Fundamental e médio |
| Freitas (2015)   | EEFM Virgílio Correia Lima                            | Pereiro          | Aula de Matemática                     | Fundamental e médio |
| Estrela (2016)   | EEEP Napoleão Neves da Luz                            | Jardim           | Escola                                 | Médio profissional  |
| Lima (2016)      | EEEP Alan Pinho Tabosa                                | Pentecoste       | Aula de Língua Portuguesa              | Médio profissional  |
| Rocha (2016)     | -   | -                | Aula de física                         | Médio               |
| Rodrigues (2017) | -   | Caucaia          | Aula de Matemática                     | Médio               |
| Penha (2017)     | EEEP Alda Façanha                                     | Aquiraz          | Aula de Matemática                     | Médio profissional  |
| Souza (2018)     | EEEP Amélia Figueiredo de Lavor                       | Iguatu           | Alunos egressos                        | Médio profissional  |
| Furtado (2018)   | -   | Fortaleza        | Curso de extensão de língua portuguesa | Médio               |
| Barbosa (2018)   | -   | Fortaleza        | Aula de Língua Portuguesa              | Fundamental         |
| Leão (2019)      | EEEP Maria Giselda Teixeira                           | Palmácia         | Professores                            | Médio profissional  |
| Silva (2019)     | EEEM José de Alencar                                  | Fortaleza        | Aula de física                         | Médio               |
| Campos (2020)    | Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará (CMCB) | Fortaleza        | Aula de física                         | Médio               |
| Custódio (2021)  | IFCE - <i>Campus</i> Caucaia                          | Caucaia          | Aula de filosofia                      | Superior            |
| Lima (2021)      | PACCE   | Fortaleza        | Bolsistas                              | Superior            |

Fonte: Elaborada pelo autor

O PRECE foi a segunda maior temática estudada nesse universo. Como muitos

desses pesquisadores obtiveram conhecimento empírico com AC, muitos desses estudos se tornaram autorreflexão sobre suas jornadas. Os seguintes pesquisadores participaram do programa e resolveram estudar cientificamente suas experiências. Primeiramente, Rodrigues (2007), um dos sete primeiros estudantes do PRECE, pesquisou o impacto social, político e cultural do PRECE nas comunidades rurais do sertão de Pentecoste e Apuiarés (CE). Vieira (2008), membro do PRECE, investigou o modo de participação de atividades comunitárias no processo de conscientização de alunos. Gomes (2010), participante do PRECE, estudou a agricultura familiar, na comunidade de Canafistula (Apuiarés-CE), e as respectivas intervenções sociais e a construção de conhecimento da formação do povoado, junto com a atuação do PRECE. Barbosa (2016), psicóloga, ex-integrante da Coordenadoria de Protagonismo SEDUC, analisou as relações existentes entre os valores do PRECE e os valores pessoais de seus participantes. Ribeiro (2018), participante do PRECE, professor da EEEP Alan Pinho Tabosa e vereador da cidade de Pentecoste, analisou o PRECE como um espaço de socialização educacional e política e sua possível influência na formação cidadã dos estudantes que participaram dessa experiência. Por fim, Andrade (2019), participante do PRECE e professora, estudou nove memoriais de estudantes e líderes comunitários participantes do PRECE a fim de compreender o impacto da AC nesses jovens no ensino superior.

Em relação ao PACCE como eixo de estudo, destacamos quatro pesquisas relevantes. A primeira delas foi realizada por uma ex-bolsista do programa, Pessoa (2012), que investigou o impacto do PACCE-UFC como forma de assistência estudantil na percepção do estudante bolsista, por meio de relatos de experiência após a conclusão do programa. As outras duas pesquisas são de autoria do atual diretor do PACCE. Em sua dissertação, Vieira (2015) avaliou a aprendizagem dos articuladores nas formações propostas pelo PACCE-UFC e sua possível aplicação em suas células de estudo. Já em sua tese, Vieira (2019) analisou a contribuição da AC no desenvolvimento de competências cognitivas e formação humana em estudantes participantes do PACCE-UFC no primeiro semestre de 2016. Além disso, Lima (2021) investigou a reconstrução de identidade de estudantes de licenciatura, bolsistas do PACCE, em contexto de formação inicial como professor em sala de aula. Esses estudos fornecem importantes reflexões sobre o impacto do PACCE-UFC como uma experiência de AC na formação de estudantes e professores.

No que diz respeito a programas de fomento de células em ambientes universitários, é importante destacar o estudo de Mocheuti (2018) sobre o FOCCO. Nessa pesquisa, foram analisadas as ações educativas do programa e seus impactos no combate à evasão acadêmica em um *campus* da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). O estudo de Mocheuti

(2018) evidencia a relevância do FOCCO como uma experiência de AC no contexto universitário, em especial na prevenção da evasão acadêmica.

Em relação à EEEP Alan Pinho Tabosa como eixo de estudo, destacamos quatro pesquisas relevantes. O primeiro estudo, realizado por Bitu (2014), investigou a aplicação da metodologia da AC em sala de aula. Lima (2016) estudou o gênero textual processamento de grupo em sala de aula. Matos (2018) analisou a relação entre a metodologia da AC e práticas de cultura de paz na escola. Finalmente, Queiroz (2022) avaliou as contribuições dessa escola para a política de educação no estado do Ceará.

Apesar de haver uma concentração de estudos no estado do Ceará, observamos que as pesquisas apresentadas são de diversos programas de pós-graduação, tais como educação, psicologia, linguística, matemática, química etc. Contudo, há de certa forma três tipos de relações entre esses estudos. Em primeiro lugar, a maioria dos estudos se concentra na mesma universidade (mesmo que em programas diferentes). Em segundo lugar, a maioria dos pesquisadores teve experiências com os projetos de AC, ou seja, os pesquisadores fazem parte de uma comunidade específica. Em terceiro lugar, esse conjunto de pesquisas, com o crescimento da área de estudo, é parâmetro para novos pesquisadores, pois compartilham de um grande elo de comunicação. Em suma, os 28 estudos analisados acima contribuem para expansão do horizonte do conhecimento científico sobre a metodologia da AC.

Diante desse cenário, pressupomos que as pesquisas realizadas aqui no País abordam problemas e questões específicas pertinentes ao nosso contexto educacional, tais como alavancagem de metodologias ativas na educação básica. Isso significa que as pesquisas operam buscando responder questões cruciais para a demanda educacional brasileira. Muitos problemas são enfrentados por estudantes do ensino médio para alcançar vagas no ensino superior. A constatação de uma metodologia de estudo que possibilitou essa conquista, tanto dentro quanto fora da sala de aula (no caso, a aprendizagem cooperativa), emerge como um fenômeno científico notável no cenário educacional brasileiro. Além de fornecer inúmeros benefícios inovadores ao ensino e a aprendizagem, pesquisas sobre aprendizagem cooperativa podem servir de fundamentação para políticas públicas. No caso, citamos o exemplo de Estrela (2016) que investigou a implementação da aprendizagem cooperativa em uma escola pública do estado do Ceará. Em posse de sua experiência como pesquisadora, Estrela (2016) que hoje ocupa cargo de secretária de educação do estado do Ceará, incentiva diversos programas de aprendizagem cooperativa nas escolas públicas, tais como Projeto Grupos Cooperativos de Apoio à Escola (GCAPE). Esse projeto além de treinar estudantes secundaristas para o trabalho em equipe propulsiona a atuação do protagonismo nas escolas públicas.

Além do mais, o levantamento das pesquisas evidencia indícios de desenvolvimento social e econômico regional, especificamente dos municípios do vale do Curu (Pentecoste, Apuiarés, General Sampaio, Tejuçuoca, Paramoti e Umirim), com inúmeros participantes do PRECE que obtiveram títulos de bacharéis, licenciaturas, mestrados e doutorado pelas universidades públicas. Além disso, as pesquisas destacam os diversos projetos sociais que foram desenvolvidos a partir do PRECE. Podemos citar, como exemplo, a implantação de Escolares Populares Cooperativas (EPC) na formação de lideranças populares no desenvolvimento educacional local. Além disso, as pesquisas indicam que os projetos desenvolvidos aqui no Ceará também serviram como fonte de inspiração para planificação de programas em outras universidades, especificamente o FOCCO na UNEMAT. Em suma, a proliferação de pesquisa sobre aprendizagem cooperativa sugere que estamos diante de um fenômeno multifacetado que suscita um interesse significativo para a comunidade acadêmica.

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que foram empregados nesta pesquisa e que nos permitiram atingir nossos objetivos. A seguir, apresentamos nossa metodologia assim organizada: caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa, apresentação dos participantes, procedimentos de geração de dados e análise dos dados.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

A natureza da presente pesquisa é aplicada, pois seguimos em nosso percurso metodológico os paradigmas da Linguística Aplicada (LA). Conforme Moita-Lopes (1996), a pesquisa é de natureza aplicada em Ciências Sociais, porque focamos a leitura de textos visuais de estudantes em contexto social de aprendizagem em sala de aula. Além disso, a pesquisa, do ponto de vista epistemológico, foca no entendimento da linguagem do ponto de vista processual, ou seja, a LA tem como base uma teoria do uso da linguagem (Widdowson, 1979). Para abordar a questão da leitura em sala de aula, é necessário conectar a esfera pedagógica da teoria de Aprendizagem Cooperativa (Johnson e Johnson, 1989) à dimensão semiótica dos estudos da Multimodalidade. Em virtude da escassez de estudos com essa proposta, conforme Carvalho (2016), a presente pesquisa envolve também uma formulação teórica do Letramento Multimodal em sala de aula e, conseqüentemente, colabora com o avanço teórico da Multimodalidade no Brasil. Por fim, a pesquisa utiliza métodos de investigação interpretativista (análise de conteúdo de questões subjetivas de questionários e de gravações audiovisuais das aulas).

Quanto à abordagem, como já citado (análise de conteúdo), trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois nos concentramos na compreensão profunda e na interpretação de práticas e fenômenos semióticos em seus respectivos contextos socioculturais. A complexidade envolvendo a manifestação do objeto de pesquisa necessita de uma abordagem descritiva e interpretativista, visando entender a diversidade e a nuances de fenômeno estudado. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativo-descritiva, porque, em primeiro lugar, identificamos os fatores que determinam ou contribuem para leitura de textos multimodais no ensino e aprendizagem de língua materna; em segundo lugar, descreveremos as características da leitura de texto multimodal em grupos de aprendizagem cooperativa, por meio de questionários e gravações audiovisuais.

A sala de aula tornou-se contexto particular para as pesquisas em LA, pois nela

observamos “o processo de aprendizagem através do insumo fornecido pelo professor, através das falas dos alunos e através da interação como formas de propiciar a aprendizagem” (Sobrinho e Silva, 1998, p. 53). Diante disso, a presente pesquisa adota, como método de pesquisa, a pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, as figuras de professor e de pesquisador se encontram na mesma função, no sentido de elaborar, implementar e avaliar sua prática docente. Segundo Moita-Lopes (1996), a pesquisa-ação é uma maneira de gerar conhecimentos sobre a sala de aula devido à percepção que o professor tem de sua prática docente. Na observância de intervenção direta do pesquisador, a adoção da pesquisa-ação se justifica, em face da natureza teórico-metodológico da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

#### **4.2 A pesquisa-ação**

Investigar a própria prática com a finalidade de aperfeiçoá-la não é uma novidade na história da humanidade. Na Grécia antiga, por exemplo, o médico Hipócrates tentava descobrir como funcionavam aspectos específicos do exercício da medicina, embora seja conveniente mencionar que não havia o rigor científico que temos hoje. Sobre o surgimento do termo “pesquisa-ação” não há um consenso. Durante e depois da segunda guerra mundial, o psicólogo judeu, impulsionador da abordagem experimental, Lewin (1935), empregou largamente este termo em seus trabalhos, ao investigar o problema judeu na Alemanha nazista. Por outro lado, Tripp (2005) sugere que o primeiro pesquisador a usar o método foi o antropólogo John Collier com objetivo de melhorar as relações inter-raciais. Mas antes de mais nada há uma dificuldade latente na área para definir com precisão este termo, pois se trata de um processo natural e intuitivo que se apresenta de diversos modos e se desenvolveu de diferentes maneiras por diversos motivos. Há ainda termos que também são recorrentemente associados à pesquisa-ação, tais como: pesquisa-diagnóstica, pesquisa-participantes, pesquisa-empírica, pesquisa-experimental.

É preciso, portanto, conceituarmos este termo para não correremos o risco de cair em deslizes teórico-metodológicos. Para nossa pesquisa, seguimos o entendimento de Tripp (2005), para quem dentro da pesquisa-ação há um ciclo básico: agir, descrever, avaliar e planejar. Em termos gerais, segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisas de diversas áreas para orientar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Além disso, a pesquisa-ação pressupõe um impacto social, ao romper o caráter positivista, ou seja, uma estreita aproximação do observador com o objeto de pesquisa. Nesse percurso, o pesquisador assume também um papel de agente social transformador na

realidade que circunda sua pesquisa.

Desse modo, ao atuar diretamente em uma realidade, o pesquisador caminha para desenvolver um conhecimento aprofundado sobre o fenômeno. E nesse movimento, há um ciclo contínuo que faz parte da atuação do pesquisador. Como se trata de uma pesquisa em sala aula, elencamos da seguinte forma esses ciclos:

- a) **Planejamento**: é o momento que antecede a prática, no qual o pesquisador se antecipa em relação aos passos que executará no campo de atuação. Nesse momento, o pesquisador estabelece os objetivos que deverão ser alcançados no final do percurso. Cada um desses objetivos deverá ser mensurado por meios de verificação palpáveis. Ainda nesse momento o professor também cria estratégias para solucionar problemas decorrentes da atuação.
- b) **Ação**: é o estágio para se colocar em prática o que se planejou. Nesse momento, também, há improvisações. O pesquisador precisa ter uma desenvoltura e grande destreza para resolver pequenos problemas no momento da execução do plano de ação.
- c) **Monitoramento**: é uma fase concomitante com a ação na qual deverão ser observados todos passos e protocolos executados. Não é fácil aplicar e avaliar ao mesmo tempo. Por isso, é importante o pesquisador estar atento e registrar sua observação.
- d) **Avaliação**: ao final deste ciclo, o pesquisador avalia seu planejamento original e sua execução. Nesse momento, o pesquisador compara os dados obtidos com os objetivos pré-estabelecidos. Enfim, verifica-se a eficácia da prática na realidade observada e intervida.

Nesse ciclo, o pesquisador deve, de antemão, conduzir suas análises e interpretações, por meios de dados confiáveis, coletados no momento da prática. O objetivo, ao realizar esse percurso circular, é formulação de conhecimento teórico e aperfeiçoamento da prática (ao mesmo tempo, pois há uma reciprocidade entre ambos). Nem sempre há teorias prontas para serem aplicadas. Há que se construir um conhecimento novo sobre tal fenômeno. Por isso, a indução é de extrema importância na teorização, não como objetivo de pesquisa, mas como um meio para aprimorar a prática. É dessa forma que também nascem da pesquisa-ação categorias próprias de análise criada pelo pesquisador. E esse conhecimento oriundo da prática deve e precisa ser publicado no âmbito acadêmico para orientar e estimular novos pesquisadores.

Por fim, entendemos que o método escolhido por esta pesquisa é conveniente para o que nos propomos a fazer em sala de aula. Com esse método de pesquisa, nossa estratégia de

ensino e aprendizagem no âmbito da AC não se limita apenas a descrever e interpretar um fenômeno científico, mas transforma uma realidade e impacta na vida dos sujeitos da pesquisa (e do próprio pesquisador). Como observam Melo, Filho e Chaves (2014, p. 159), já não há uma barreira entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, “a teoria e prática não se separam, mas se reconstruem em uma unidade que paradoxalmente não era visível”. Em suma, esse método de pesquisa coaduna com nossa metodologia didática em sala de aula.

### 4.3 Contexto da pesquisa

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Waldemar Falcão foi inaugurada em 1948 em homenagem ao advogado e político Waldemar Cromwell do Rego Falcão (1885-1946) e está localizada no bairro Álvaro Weyne, em Fortaleza-CE, uma área residencial com cerca de 16 mil habitantes. Originalmente ofertava turmas no nível fundamental, mas com a implantação do ensino integral em 2016, a escola a partir de então se concentra apenas no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola está situada na Rua Dr. Hugo Rocha, próxima à antiga linha férrea da Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA), na Avenida Francisco Sá e se apresenta como o único prédio remanescente da antiga vila operária da Rede de Viação Cearense.

Para a realização desta pesquisa, foram observadas duas datas importantes em virtude da pandemia de COVID-19 no estado do Ceará: o envio da documentação ao Conselho de Ética e a realização do experimento em si.

Em relação ao envio da documentação para o Conselho de Ética, foi levado em consideração o **Decreto N° 34.254** de 18 de setembro de 2021, que determinava as medidas sanitárias necessárias para a realização de atividades presenciais em ambientes escolares durante a pandemia. Dessa forma, foram respeitados os protocolos de distanciamento, limites de ocupação das salas de aula e outras particularidades da escola. Na semana do experimento, entrou em vigor o novo **Decreto N° 34.399** de 13 de novembro de 2021, que regulamentava novas medidas de isolamento social. Embora fosse possível aumentar o número de estudantes por sala de aula, decidimos manter o plano original com uma quantidade inferior a 10 participantes. Isso se deu também porque a escola estava passando por reformas naquele momento e havia uma única sala disponível para a realização da pesquisa, o laboratório de informática. A sala permitia um número restrito de estudantes confinados em um espaço fechado.

### 4.4 Apresentação dos participantes

A EEMTI Waldemar Falcão é responsável pela educação de aproximadamente 450 alunos por ano. Em virtude da pandemia de Covid-19, o pesquisador convidou um grupo seletivo de 6 estudantes do 1º e 2º ano, seguindo os protocolos sanitários vigentes na época, para participarem de um curso de português em ambiente de Aprendizagem Cooperativa. O curso foi composto por 6 encontros, com duração de 2 horas cada, totalizando uma carga horária de 12 horas/aula.

Quadro 2 - Cronograma geral das aulas aplicadas

| <b>Dia</b> | <b>Conteúdo</b>             | <b>Gênero textual trabalhado</b> | <b>Objetivo da aula</b>                                   |
|------------|-----------------------------|----------------------------------|---|
| 17/11      | História de vida            | Autobiografia                    | Conhecer e se familiarizar com a turma                    |
| 18/11      | Noções gerais sobre imagens | Textos multimodais               | Aprender as estruturas narrativas em textos visuais       |
| 19/11      | Estrutura narrativa         | Charge                           | Aprender estruturas narrativas em textos visuais          |
| 22/11      | Estrutura conceitual        | Capa de revista                  | Aprender as estruturas conceituais em textos visuais      |
| 23/11      | Funções interativas         | Anúncios publicitários           | Aprender os significados interativos em textos visuais    |
| 24/11      | Funções composicionais      | Cartazes                         | Aprender os significados composicionais em textos visuais |

Fonte: Elaborada pelo autor

Apresentamos individualmente cada um dos 6 participantes da nossa pesquisa conforme questionário socioeconômico (Apêndice A) coletado no primeiro dia do experimento. Isso se justifica para contextualizarmos o cenário social da pesquisa e apresentar detalhadamente informações essenciais sobre nosso público-alvo, no caso, estudantes do ensino médio de uma escola pública do estado do Ceará. Esse movimento auxilia no entendimento dos resultados da pesquisa na perspectiva de apresentar características comuns de estudantes de um universo maior. Além disso, esse mapeamento socioeconômico poderá servir de parâmetros para outras pesquisas similares, contribuindo para uma compreensão ampla do fenômeno estudado em sala de aula. Após análise do instrumento supracitado, verificamos panoramicamente as condições socioeconômicas dos participantes<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Para preservar a identidade das participantes e respeitando as normas éticas de um trabalho científico envolvendo seres humanos, doravante denominamos os 6 participantes pelas seguintes nomenclaturas: P1, P2, P3, P4, P5, P6

- a) **P1** informa de antemão que tem 18 anos, considera-se branca e é solteira. Seus pais são casados e a família é composta por até 5 pessoas que moram em uma casa alugada. P1 informou que seus pais possuem ensino médio apenas. Em relação aos textos multimodais, ela informou que às vezes tem acesso a um jornal impresso ou em tela. Informou ainda que às vezes lê revistas e que diariamente acessa a internet. Além disso, ela diz que costuma ler diariamente algum tipo de livro e que às vezes ouve algum programa de rádio. Por ano, P1 informou que lê mais de 15 livros. Sobre a importância dos textos multimodais, ela informou que acredita ser relevante para sua vida. Ela acredita que as imagens podem significar muitas coisas e que sua principal dificuldade em ler textos visuais é sua concentração. Ela informa que o texto visual mais presente na sua vida é a notícia. Ela informa ainda que gostaria de aprender poema visual. Por fim, registrou que se lembra de ter aprendido o texto multimodal notícia em sala de aula.
- b) **P2** informa que possui 17 anos e se declara como parda e solteira. Seus pais não vivem juntos. Ela informa que mora em uma casa alugada com até 5 pessoas e que a família depende de um salário-mínimo para sobreviver. Seus pais possuem ensino médio completo. Sobre seu contato com textos multimodais, P2 informa que raramente lê jornais ou revistas impressas ou em tela. Informa que assiste diariamente televisão. Em relação à internet, ela afirma que usa às vezes. A participante registra que às vezes costuma ler de 2 a 5 livros por ano. Raramente ouve rádio ou similares. Sobre as imagens em sua vida, ela relata que é extremamente relevante. Ela acrescenta que os significados das imagens informam e expressam sentimentos e ideias. Sobre sua dificuldade em relação aos textos imagéticos, a participante afirma que tem dificuldade em descrever em texto o significado de uma imagem. Ela informa ainda que a HQ e propaganda são textos visuais mais presentes na sua vida. Relata ainda que gostaria de aprender a produzir HQ e que já aprendeu alguma coisa sobre tal gênero textual em sala de aula.
- c) **P3** informa que tem 17 anos, considera-se parda e é solteira. Seus pais são casados, moram em residência própria. Em relação à escolaridade do pai, ela não sabe informar, mas da sua mãe ela registrou que possui ensino médio. A família vive com menos de um salário-mínimo para uma família com até 5 pessoas. Sobre sua relação com textos multimodais, raramente lê jornal ou revista

impressa ou em tela. A participante ainda informou que raramente assiste TV; que tem acesso à internet diariamente. Sobre leitura, a participante afirma que raramente lê livros e não tem média anual de leitura. Ela informou ainda que às vezes escuta rádio ou similares. Sobre a importância das imagens em sua vida, ela informou que é relevante e que os significados das imagens podem ser variados. Relatou que não possui dificuldades em produzir textos visuais. Ela afirmou que a propaganda está muito presente em sua vida. Por fim, falou ainda que gostaria de aprender mais sobre charges. Na escola, a participante relata que aprendeu sobre tirinhas em sala de aula.

- d) **P4** informa que tem 16 anos, declara-se preta e está solteira. Ela mora em casa alugada com os pais (pai tem ensino fundamental e mãe tem ensino médio) com renda de até 3 salários-mínimos para uma composição familiar de até 5 pessoas. Sobre sua relação com textos multimodais, a participante informa que raramente lê jornais e revistas impressas ou em tela. Informou que assiste televisão diariamente. Em relação à internet, a participante afirmou que usa diariamente. Ela ainda informou que às vezes lê livros e que costuma ler no máximo um livro por ano. Por fim, ela informa que as imagens na sua vida são relevantes e na sua opinião as imagens podem ser multisignificativos.
- e) **P5** informou que tem 17 anos, declara-se parda e está solteira. Ela e sua família moram em casa própria e seus pais (ambos com ensino médio) são divorciados. Sua família (composta por 5 pessoas) vive com até 3 salários-mínimos. Sobre sua relação com textos multimodais, a participante informa que lê jornal diariamente e revista raramente. Ela informou ainda que assiste televisão diariamente. Em relação à internet, ela informou que acessa diariamente. A participante afirmou que lê livros diariamente e costuma ler por ano entre 6 e 10 livros. Ela ainda informou que ouve rádio ou similares diariamente. Sobre a importância das imagens na sua vida, ela informa que estas são relevantes. O significado transmitido pelas imagens pode ser humorístico e ela considera importante diferenciar os significados.
- f) **P6** informou que tem 18 anos, declara-se preta e está solteira. Sua família é composta por 3 pessoas (ela e seus pais) com uma renda de menos de um salário-mínimo. Sobre a sua relação com textos multimodais, ela afirma que às vezes lê jornais e revistas impressas e em tela. Ela informou que assiste quase diariamente à televisão. Ela ainda informou que escuta rádio ou similares raramente. Sobre

sua relação com a leitura, ela informa que lê quase diariamente e que lê por ano entre 6 e 10 livros. Por fim, ela afirma que as imagens são extremamente relevantes e que a comunicação não verbal é muito significativa na leitura das imagens.

Como podemos observar pelas caracterizações dos participantes, alguns estão em extrema vulnerabilidade social, pois a metade depende de um salário-mínimo para cerca de cinco pessoas em seu núcleo familiar. A renda per capita dessas famílias é menor que a média nacional (R\$ 1.586,00) segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2022. A outra metade conta com um pouco mais de um salário-mínimo para compor a renda da família para no máximo cinco pessoas. Isso demonstra que estes estão acima da média nacional conforme o mesmo levantamento. Além disso, mais da metade dos participantes mora em casa alugada, pesando sobremaneira no orçamento familiar dessas famílias, tendo ainda como atenuante a crise sanitária e econômica acometida no nosso País.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais dos informantes, exceto um único pai que cursou apenas o ensino fundamental, todos os demais têm ensino médio completo (nenhum cursou o nível superior). Tal cenário contribui significativamente para a instrução de seus filhos, como também indicam os dados suplementares do PNAD. Para esta pesquisa foi levado em conta, além da renda per capita da família, dados socio-ocupacionais. Para tal estudo, o rendimento do filho está também atrelado ao grau de escolaridade dos pais. No PNAD de 2022, segundo IBGE (2022), o nível de instrução formal e a ocupação dos pais refletem significativamente na inserção dos filhos no mercado de trabalho. Em suma, quanto menos instrução demandava a ocupação formal dos pais, mais cedo os filhos começavam a trabalhar com menos de 18 anos, seguindo a mesma profissão dos pais.

Sobre acesso à internet, dos 6 participantes, 2 informaram que não possuem acesso à internet em casa. Segundo dados divulgados pela IBGE (2022), cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios sem acesso à internet no Brasil. Esse grave problema corrobora a exclusão social dessa parcela da população, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 19, exorta que todos têm direito acesso à informação. O acesso à internet a esses jovens é garantido dentro da escola com a disponibilidade de *wi-fi* livre. Eles também receberam um *chip* de telefonia móvel com a disponibilidade limitada da cobertura 3G para acompanhar as aulas remotas no contexto de pandemia de Covid-19. A inclusão digital, dessa forma, deve ser ampla, pois essas limitações impossibilita o acesso à informação nos finais de semana e férias escolares. Em síntese, estar

em inclusão social, digitalmente falando, é se apropriar dos recursos tecnológicos e utilizá-los em seu cotidiano, seja para fins pessoais ou escolares.

Sobre os meios de comunicação tradicional, a maioria dos participantes também afirma que gosta de ler jornais e revistas impressas ou em tela. Todos afirmaram assistir televisão diariamente. A maioria afirmou também que ouve rádio ou similares às vezes. Em relação, ao “rádio ou similares”, alguns afirmaram que escutam a mídia *podcast*. Nessa seção, podemos observar a envergadura dos meios de comunicação na vida desses jovens e a importância para o desenvolvimento dos letramentos. Dentro desses vários letramentos, destacamos o letramento multimodal. Conforme Walsh (2011), o letramento multimodal pressupõe que a interação seja exponencialmente por meios digitais e que permita a articulação de imagens, gestos, texto escrito etc em uma composição, desenvolvendo dessa forma habilidades leitoras e escritas. Por meio da leitura de textos multimodais, o significado é construído a partir da leitura, visualização, compreensão e interação.

Sobre a relação dos participantes com a leitura, constatamos que se trata de um público que possui uma boa relação com a biblioteca. Com bons índices de leitura por ano e com bom envolvimento com a literatura, alguns participantes são leitores regulares. Essa habilidade é de extrema importância para a aprendizagem, pois interligada e mobilizada a outros saberes poderá refletir na sua plena formação humana. Conforme Kleiman (1993), ler não é apenas estar inserido no mundo intelectual, mas é a mobilização de aspectos socioculturais oriundos da atividade intelectual que o leitor utiliza em seu cotidiano. Conseqüentemente, a leitura é um dos fatores fundamentais no desenvolvimento dos vários letramentos, condição basilar para um leitor de textos multimodais.

#### 4.5 Procedimentos de geração de dados

Durante a realização da pesquisa, utilizamos diversos instrumentos de geração de dados. Antes da realização do experimento, aplicamos um **questionário inicial socioeconômico** (ver Apêndice A) para conhecermos os sujeitos e sua realidade sociocultural. Além disso, ao produzirmos nossos planos de aula, concebemos também instrumentos próprios das oficinas. Na primeira oficina, também foi solicitado aos participantes que escrevessem um **memorial** sobre suas histórias de vida, em consonância com as práticas docentes da AC no Ceará.

Para os dados gerados no âmbito da sala de aula, organizamos a geração de dados da seguinte forma: após uma explanação inicial e orientações gerais sobre o trabalho em grupo,

a sala era dividida em dois grupos de três estudantes cada. No primeiro momento, os alunos realizavam uma atividade individual (leitura do material individual específico), que consistia em uma leitura e estudo de um texto específico ou resolução de uma questão (**atividade individual**). Em seguida, os alunos compartilhavam, em grupo, suas respectivas compreensões sobre o texto estudado individualmente. Cada participante contribuía com sua parcela, conforme a responsabilidade individual. Depois, os estudantes trabalhavam em grupo para realizar uma outra atividade que exigia a soma dos esforços de cada um, como a resolução de uma questão que envolvesse o conhecimento adquirido na atividade individual (**atividade de grupo**). Nesse momento, realizamos também a **gravação de áudio** das conversas dos grupos em relação à compressão dos significados do texto visual, resultando em um outro instrumento que posteriormente foi devidamente transcrito e analisado (Oficinas 5 e 6 apresentadas na seção seguinte). Em seguida, individualmente, cada participante respondia uma pequena avaliação de conteúdo (**avaliação individual**). Ao término da atividade, o grupo realizava o **processamento de grupo** (outro instrumento próprio da oficina), avaliando o desempenho da equipe. Para encerrar a aula, o professor fazia um resumo das principais questões discutidas nos grupos com o objetivo de recapitular o conteúdo estudado. Por fim, para avaliar o impacto da metodologia na compreensão leitora dos participantes, foi aplicado um **formulário final** (ver Apêndice G) de forma individual.

Quadro 3 - Síntese de instrumentos

(continua)

| <b>Instrumentos</b> | <b>Detalhamento da análise</b>  | <b>Questão de pesquisa relacionada</b>  |
|---------------------|---|---|
| Formulário inicial  | Questionário socioeconômico aplicado antes do experimento                               | a) Quais estratégias e dinâmicas da aprendizagem de uma metalinguagem são utilizadas pelos alunos e professores em aulas de aprendizagem cooperativa e como elas impactam a compreensão e produção de textos multimodais? |
| Plano de aula       | Documento norteador de cada oficina formulado anteriormente à aplicação de cada oficina |   |
| Memorial            | Texto autobiográfico coletado na oficina 01   |   |
| Formulário final    | Questionário aplicado ao final do experimento   |   |

Quadro 3 - Síntese de instrumentos

(conclusão)

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
| Formulários da oficina | Documentos coletados durante a aplicação de cada oficina:<br>a) contrato de cooperação;<br>b) atividade individual;<br>c) atividade de grupo;<br>d) avaliação individual;<br>e) processamento de grupo. | b) Como os alunos percebem e utilizam os significados representacionais, interativos e composicionais da GDV para refletir sobre a construção de textos multimodais em aulas de AC?<br>c) De que forma a colaboração e a interdependência entre os membros do grupo influenciam na responsabilidade individual e coletiva na construção de significados dos textos multimodais em aulas de AC?<br>d) Como a interdependência positiva entre os alunos na construção de leituras individuais e coletivas é identificada e analisada em aulas de AC, considerando o compartilhamento e utilização de habilidades e conhecimentos individuais em benefício do grupo como um todo? |
| Gravações de áudio     | Gravações realizadas nas atividades de grupo das oficinas 05 e 06   | e) Como a discussão e o diálogo entre os membros do grupo influenciam na interação promotora dos alunos na construção de significados mais profundos e complexos dos textos multimodais em aulas de AC?  |

Fonte: Elaborada pelo autor

A geração dos dados nos fornece a possibilidade de compreensão abrangente do fenômeno estudado, permitindo uma análise pertinente. Além disso, os dados gerados nos permitiram realizar comparações, descrições e verificações consistentes e oportunas para o trabalho científico em sala de aula. As oficinas foram fontes de informações valiosas e nos possibilitaram ainda uma análise contextualizada da leitura coletiva de textos multimodais.

#### **4.5.1 Estrutura das aulas**

As aulas planejadas em AC devem seguir alguns procedimentos para que ocorra de uma maneira eficaz, que atenda aos objetivos da aula. O professor deve observar os seguintes princípios: seleção do material, formação dos grupos e disposição da sala.

A seleção dos materiais é muito importante na elaboração de uma aula em

Aprendizagem Cooperativa. O docente deve ter em mente uma maneira diferente de distribuir o material didático. Uma estratégia para criar uma interdependência positiva é limitar os recursos que se distribuem a cada grupo. Por exemplo, o professor distribuir os conteúdos complementares entre os membros do grupo como se fossem peças de quebra-cabeça. Com este procedimento, cada aluno obtém uma parte da informação necessária para realizar a tarefa. Além da distribuição do material, o professor deve observar ainda uma maneira de distribuir esse material. Nem pode haver participantes sem fazer nenhuma tarefa, nem pode haver membros que dominem o grupo. Por último, o professor deve assegurar que os membros se sentem juntos e que possam trabalhar harmonicamente.

No planejamento, o professor deve estruturar a aula em virtude da seguinte observância: quantidade de alunos por grupo e disposição espacial dos grupos. Alguns fatores que devem ser levados em consideração no arranjo dos grupos: a) ao aumentar o número de participantes dos grupos, deverá aumentar o número de habilidade sociais; b) ao aumentar o número de participantes, aumenta-se o nível de interação; c) quanto menor o tempo para o trabalho, menor deverá ser o número de participantes; d) quanto menor o tamanho do grupo, melhor será a identificação de problemas. Em geral, porém, é preferível formar grupos heterogêneos. Os grupos compostos por estudantes com diferentes rendimentos e distintos interesses permitem que os alunos tenham acesso a diversas perspectivas e métodos de resolução de problemas, e produzam um maior desequilíbrio cognitivo, necessário para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isto é, alunos com rendimentos variados podem se equilibrar cognitivamente, uma vez que estudantes com mais dificuldades podem ser ajudados por estudantes que já tenham um certo domínio do conteúdo estudado. Nesse cenário, há uma grande probabilidade de haver interações promotoras genuínas.

Como mencionado anteriormente, a disposição da sala de aula também influencia a maneira como os alunos e o professor vão trabalhar. A organização do espaço é, sem dúvidas, um aspecto muito relevante para interação própria de grupos cooperativos, na qual alunos próximos uns aos outros trabalharão eficazmente. O professor deve observar uma maneira que permita o bom funcionamento dos grupos sem haver dispersão de atenção na condução por parte do docente. As instruções devem ser ouvidas e entendidas. A comunicação entre os membros do grupo é fundamental. Para isso, é preciso também observar uma maneira para que um grupo não prejudique o funcionamento do outro grupo. O barulho pode ser uma dificuldade para realização do trabalho em grupo. Para esse problema, o professor pode sugerir uma função específica para algum membro do grupo responsável por monitorar o silêncio. Em síntese, se esse procedimento for bem trabalhado, pode gerar uma sensação de bem-estar.

#### 4.5.2 Gravações dos diálogos

Durante a aplicação das seis oficinas, decidimos registrar as conversas das atividades em grupo, porém, optamos por gravar apenas as últimas quatro. Infelizmente, nas oficinas 03 e 04, enfrentamos dificuldades devido à timidez dos participantes em relação ao gravador e o fator da máscara obstruir a articulação da fala. Os áudios obtidos nessas ocasiões apresentavam baixo volume e muito ruído, apresentando trechos inaudíveis e dificultando sua transcrição.

Diante desse problema enfrentado, readequamos o posicionamento do gravador e selecionamos somente as gravações das oficinas 05 e 06 para análise nesta pesquisa, pois percebemos que os participantes se comportaram de maneira mais natural e espontânea diante do gravador. Nessas duas últimas gravações, os diálogos se apresentaram audíveis e facilitou o trabalho de transcrição. Para melhorar a qualidade do áudio, solicitamos que os participantes falassem em um tom de voz alto e se aproximassem do gravador, que, nesse caso, era um *smartphone*.

Catalogamos da seguinte maneira os áudios coletados:

Quadro 4 - Gravações das atividades em grupo

| <b>Oficina</b> | <b>Tema da oficina</b>                                     | <b>Duração da gravação</b> | <b>Tipo de arquivo</b> |
|----------------|--|----------------------------|------------------------|
| 03             | Estruturas narrativas em charges                           | 22:04                      | Ofic03_ativgrupo.mp3   |
| 04             | Estrutura conceitual em capas de revistas e outros gêneros | 18:47                      | Ofic04_ativgrupo.mp3   |
| 05             | Funções interativas em anúncios publicitários              | 23:14                      | Ofic05_ativgrupo.mp3   |
| 06             | Funções composicionais em cartazes                         | 22:25                      | Ofic06_ativgrupo.mp3   |

Fonte: Elaborada pelo autor

Por se tratar de áudio gravado de diálogos em sala de aula, adotamos o padrão de transcrição de fala apresentado pelos estudos de Sandré (2013), os quais discutem as convenções e técnicas de transcrição utilizadas em várias situações de produção de discurso oral. Ao adotarmos esse padrão de transcrição, tentamos expressar graficamente os vários elementos presentes no discurso dos participantes, tais como: silêncio, interrupção, características paralinguísticas etc. Além disso, a transcrição permitiu identificar os aspectos

linguísticos, verbais e interativos da fala. Isso contribuiu para a compreensão do processo de produção e recepção da fala oral no contexto de aprendizagem.

Quadro 5 – Elementos da fala e suas representações nas transcrições

| <b>Elementos da fala</b>   | <b>Representação</b> |
|--|----------------------|
| Pausa realizada (breve, média, longa).   | + ++ +++             |
| Prolongamento de vogal ou consoante, sendo a quantidade de [:] correspondente ao prolongamento efetuado. | : :: :::             |
| Corte, feito pelo autor, de parte da transcrição.  | [...]                |
| Comentário do transcritor ou tradutor.   | [ ]                  |
| Descrição do gesto   | (Sorriso)            |
| Entonação ascendente   | /                    |
| Entonação descendente  | \                    |
| Fala enfática  | MAIÚSCULA            |
| Sequência cuja transcrição é incerta   | (?)                  |
| Sílabas não decifráveis. O número de [X] representa uma estimativa do número de sílabas.                 | (X, XX, XXX)         |
| Discurso citado direto   | Itálico              |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Sandré (2013).

A transcrição é uma tentativa de representação escrita do discurso, mas, antes de tudo, a transcrição é uma tarefa que envolve uma observação minuciosa de diversos aspectos na fala dos participantes. Portanto, para atender aos objetivos da pesquisa, selecionamos critérios de transcrição flexíveis e adaptados de acordo com as características do *corpus* e a finalidade da análise.

#### 4.6 Procedimento de análise de dados

Para a análise dos dados gerados, seguimos os passos metodológicos estabelecidos previamente. Inicialmente, analisamos os instrumentos da oficina, formulários e a gravação de áudio realizada em sala de aula e os planos de aula, agrupando os resultados de acordo com as categorias de análise definidas.

Convém observar que utilizamos o mesmo percurso de análise de dados do método de pesquisa adotado pela presente pesquisa, a pesquisa-ação, já que a aplicação do experimento está em consonância com esse método. Dessa forma, é essencial seguir esse caminho para garantir a consistência metodológica da pesquisa.

a) **Planejamento da aula:** Nesta seção, analisamos o planejamento inicial de cada

oficina, bem como possíveis modificações realizadas durante a execução da aula.

- b) **Execução da aula:** Nesta etapa, observamos os elementos da Aprendizagem Cooperativa presentes na atividade de compreensão leitora em grupo, tais como a responsabilidade individual, a interdependência positiva e a interação promotora. Também avaliamos a apropriação dos alunos em relação aos conhecimentos da GDV na construção de significados dos textos multimodais.
- c) **Reflexão do pesquisador/professor:** Nesta seção, analisamos as notas de aula e refletimos sobre o processo de planejamento e execução da aula, comparando com as expectativas iniciais.
- d) **Avaliação:** Na última etapa, comparamos o planejamento inicial da aula com os resultados obtidos na avaliação dos alunos, como os questionários individuais e as notas de aula, a fim de identificar possíveis mudanças que pudessem ser realizadas na oficina seguinte.

#### **4.6.1 Categorias de análise**

Para alcançar os objetivos específicos apresentados neste projeto de pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias analíticas nas áreas de leitura (a) e aprendizagem cooperativa (b):

- a) As metafunções representacional, interativa e composicional da Gramática do *Design Visual* (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006).
- b) As categorias de responsabilidade individual, interdependência positiva e interação promotora da teoria da Aprendizagem Cooperativa propostas por Johnson e Johnson (1989).

Para realização desta pesquisa, desenvolvemos o seguinte percurso para a análise dos dados. Encaramos os resultados do experimento qualitativamente e tivemos por finalidade descrever objetiva e sistematicamente o conteúdo manifesto pelos dados obtidos pela observação direta e pelos questionários respondidos. Para superar a incerteza dos dados coletados, catalogamos e agrupamos os resultados por seções de análise de acordo com as categorias de análise escolhidas. Conforme salienta Bardin (2016), o objetivo da análise de conteúdo é inferir conhecimentos relativos às condições de produção com base em indicadores. Em suma, realizamos um ciclo de análise em três passos.

Primeiramente, ao nos defrontarmos com os dados obtidos, descrevemos minuciosamente o fenômeno com o intuito de explorar e exaurir qualquer faceta significativa

para desembocar posteriormente nas deduções lógicas. Para inferências, perguntamo-nos sobre as causas que nos levaram para determinado fim e sobre como as possíveis consequências podem promover manifestações distintas dos fenômenos. De posse das informações extraídas da descrição e da inferência, fizemos ilações gerais com o objetivo de referendar teoricamente as conclusões de cada achado específico e geral.

Diante da complexidade do fenômeno estudado, não conseguimos encontrar categorias de análise apropriadas para analisar alguns dados gerados. Em virtude disso, para contemplar nuances próprias do estudo em grupos cooperativos criamos algumas categorias de análise inéditas para estudar o discurso realizado pelos participantes durante a interação promotora. Elaboramos quatro categorias de análise que se alinham diretamente aos objetivos da pesquisa:

- a) **Descrição/narrativização:** ocorria quando os participantes descreviam ou narravam suas impressões utilizando a linguagem cotidiana para analisar as imagens.
- b) **Aproximação:** ocorria quando os participantes tangenciavam, por assim dizer, os conceitos e os termos da GDV.
- c) **Utilização:** ocorria quando os participantes utilizavam plenamente os conceitos e termos da GDV em seu discurso para analisar as imagens.
- d) **Reflexão:** ocorria quando os participantes, ao analisarem as imagens, com os termos próprios da GDV, concomitante analisavam criticamente as escolhas feitas pelos produtores dos textos multimodais.

Ao constatar essas categorias no discurso dos participantes, partimos em direção à compreensão dos fatores didáticos da implementação de uma metalinguagem em sala de aula. Além disso, foi possível também, em consequência da constatação desses fatores, identificar características próprias da metalinguagem estudada e sua relação com a interação promotora.

A seguir nós discutiremos as análises e resultados obtidos pela presente pesquisa.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2009, p. 15).

Nesta seção, apresentamos nossa análise e discutimos os resultados da pesquisa realizada. Dividimos este capítulo da seguinte forma. Primeiramente, discutimos o planejamento, a execução e a avaliação das aulas. No segundo momento, analisamos os elementos que possibilitam a leitura coletiva realizada nos grupos cooperativos. Por fim, discutimos as implicações dos resultados.

### 5.1 Planejamento das aulas em Aprendizagem Cooperativa

As aulas de AC seguem determinados procedimentos metodológicos para sua implementação. Além dos conteúdos estruturados e adaptados para o estudo em grupo, devemos observar também os fatores didáticos próprios da metodologia. Inicialmente, para esta seção, esclarecemos a importância da oficina de história de vida para o desenvolvimento e o envolvimento socioemocional dos participantes. Além disso, explicamos e esclarecemos os procedimentos metodológicos empregados ao longo das oficinas.

Didaticamente dividimos e organizamos o experimento em duas etapas. Primeiramente, trabalhamos com a oficina de história de vidas e em seguida trabalhamos com as oficinas de conteúdo.

Ao planejar as aulas, observamos inicialmente dois pontos: os gêneros textuais e o conteúdo da oficina. Para estabelecer os objetivos de cada oficina e em virtude da otimização do tempo, trabalhamos um gênero textual específico. Em observância ao questionário inicial, selecionamos os gêneros charge, capa de revista, anúncio publicitário e cartaz. Além de ser do cotidiano dos participantes, a escolha desses gêneros se deve também ao seu contato inicial e seus respectivos contextos socioculturais decorrentes. Detalhamos a seguir:

Quadro 6 - Conteúdo e gêneros textuais

(continua)

| CONTEÚDO            | GÊNERO TEXTUAL | OBJETIVO                               |
|---------------------|----------------|--|
| 1. História de vida | Autobiografia  | Conhecer e se familiarizar com a turma |

Quadro 6 - Conteúdo e gêneros textuais

(conclusão)

|                                |                                      |   |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| 2. Noções gerais sobre imagens | Textos multimodais                   | Aprender as estruturas narrativas em textos visuais       |
| 3. Estrutura narrativa         | Charge                               | Aprender estruturas narrativas em textos visuais          |
| 4. Estrutura conceitual        | Capa de revista e outras publicações | Aprender as estruturas conceituais em textos visuais      |
| 5. Funções interativas         | Anúncios publicitários               | Aprender os significados interativos em textos visuais    |
| 6. Funções composicionais      | Cartazes                             | Aprender os significados composicionais em textos visuais |

Fonte: Elaborada pelo autor

O modelo de plano de aula para cada uma das oficinas pode ser encontrado no Apêndice F. Para cada oficina há uma variedade de instrumentos produzidos e coletados. Iremos apresentá-los ao longo das análises conforme as necessidades analíticas da pesquisa. Como são muitos dados gerados, analisar todos foge dos nossos objetivos. Diante disso, nos concentraremos nas análises dos dados decorrentes dos objetivos específicos.

A seguir, descrevemos como planejamos e executamos cada aula.

### **5.1.1 Oficina 01 - História de vida**

A priori, é importante esclarecer que a metodologia da AC proposta por Johnson e Johnson (1989) não exige e nem sistematiza a realização de oficinas de história de vida. Contudo, o grupo de professores e facilitadores oriundos do PRECE adotou essa ferramenta ao longo dos anos como forma de potencializar a cooperação entre seus participantes. A importância dessa prática é verificada em pesquisas como a de Andrade (2019), que analisou o registro escrito da história de vida de sete membros do PRECE. Sobre o ato de relatar a história de vida em grupos cooperativos, Andrade (2019) descreve que os participantes gradualmente estabeleceram práticas que contemplavam os registros orais e escritos da história de vida dos participantes. Além disso, a relevância da história de vida é destacada por Barbosa (2016), que menciona que no início do PRECE essa técnica era amplamente utilizada como efeito motivador para que os jovens acreditassem em si mesmos e prosseguissem com seus estudos. Sobre essa oficina, Andrade (2019) faz uma reflexão, apontando que tal atividade proporciona uma descoberta pessoal que pode gerar uma estabilidade emocional para o trabalho em equipe.

Na universidade, o PACCE estimula a produção de história de vidas desde a seleção.

Sobre tal iniciativa, Vieira (2015) esclarece que o candidato a bolsista do PACCE precisa inicialmente escrever um registro escrito de sua história de vida. Além disso, na seleção para novos bolsistas, os candidatos são convidados a participarem da primeira oficina, a história de vida. Como destaca Vieira (2015), além do processo seletivo, isso se trata de uma formação humana, porque o intuito dessa oficina é valorizar a vida de cada candidato, compreender e valorizar a alteridade, estimular a empatia mútua e estreitar laços de amizade.

Nessa oficina, há um investimento emocional recíproco, quando dois ou mais participantes relatam respectivamente suas histórias de vidas. Narrar e ouvir história de vida, pode desencadear uma empatia mútua. Esse tipo relação interpessoal pode redefinir a dinâmica do trabalho em grupo. Ao compartilhar suas histórias, os participantes experimentam ressignificações ao longo de suas trajetórias de vida, que pode resultar em redefinição, reorientação e reconstrução de seus próprios sentidos de vida. Relatar sua própria história é um momento repleto de mobilizações de sentimentos. O ato de ouvir e falar pode gerar empatia e estreitar os laços entre os membros da equipe. O resultado dessa dinâmica é transformador, pois na medida que os membros do grupo se sentem valorizados, eles se sentem também pertencentes ao grupo.

A princípio, essa oficina era realizada de forma intuitiva, mas com o decorrer do tempo foi sendo sistematizada e se mostrou incrivelmente fortalecedora para os grupos que a utilizaram. Em nossa pesquisa, iniciamos com uma dinâmica “Quebra-gelo”, que de forma lúdica tem o objetivo de romper a timidez inicial da turma. Sempre escolhemos dinâmicas que faziam relação com a vida dos participantes. Para este experimento, utilizamos um “Bingo cooperativo”, que consistia em obter informações curiosas e pessoais sobre os participantes, como “Quem gosta de música brega? Quem pratica surfê? Quem gosta de filmes da Marvel?”. Embora sejam perguntas gerais, elas promovem bastante descontração e interação entre os estudantes. Ao solicitar que os participantes completassem essas questões, damos os primeiros passos para conhecer a vida de seus colegas.

No início da oficina, sensibilizamos a turma com um vídeo de um relato de história de vida de um participante do PRECE. Em seguida, explicamos detalhadamente o passo a passo do processo subsequente. Depois de refletir sobre a importância de contar e ouvir histórias de vida, o professor seguiu alguns protocolos e orientações para minimizar problemas e maximizar o envolvimento socioemocional. Por exemplo, é importante que, nos pequenos grupos, os participantes fiquem atentos ao ouvir o relato do colega, pois estar desatento pode ser interpretado como menosprezo pela história de vida do participante. Orientamos ainda que os estudantes evitassem comportamentos inapropriados (como rir ou debochar). Ressaltamos

também que não interrompessem o relato do participante. Como se trata de um momento delicado, alguns gatilhos emocionais podem ser disparados, provocando reações prejudiciais para o grupo. Essas orientações são primordialmente importantes, pois estamos lidando com um público adolescente em pleno desenvolvimento de habilidades sociais.

Depois de receber essas orientações, ocorreu o relato individual em grupos menores. Os participantes se organizaram em grupos de três, nos quais eles dividiram as tarefas e fizeram um pacto de cooperação. As tarefas (cronometrista, relator e contador) foram alternadas a cada 15 minutos. Quando o contador, baseado em uma pequena orientação, relatava sua história de vida, os outros dois participantes ouviam atentamente. Um dos participantes controlava o tempo, e outro registrava os principais pontos da história contada. Após 45 minutos, o professor solicitou que os contadores relatassem o que entenderam sobre a vida de seus colegas. Esse momento é importante, pois o relator deveria recontar fielmente a história do seu colega para a turma. O autor da história de vida verificou ainda se o relator compreendeu sua história e, se necessário, corrigiria.

Finalmente, o professor solicitou que os participantes voltassem para o grupo maior para compartilhar e socializar com a turma. Os participantes fizeram o relato oral das histórias de vida de seus colegas, com 2 minutos para cada relator. Essa socialização pode provocar emoções tanto na pessoa cuja história está sendo relatada quanto nos ouvintes. Citamos um momento particularmente emocionante para turma, quando uma participante relatou que foi esfaqueada pelo pai (dependente químico), quando tentou impedi-lo de sair de casa para usar drogas. Ela foi encaminhada em estado grave para Unidade de Tratamento Intensivo (UTI). Esse fato não foi mencionado no registro escrito. Isso corrobora para prática de solicitar tanto o registro escrito quanto estimular o relato oral.

Em virtude disso, antes do fechamento da oficina, pedimos que os participantes escrevessem suas respectivas histórias de vida em forma de memorial. Os relatos, apesar da consição, demonstram um impacto significativo, conforme o Apêndice E.

Em resumo, os benefícios emocionais obtidos com essa oficina são imensuráveis. Isso demonstra a complexidade das relações humanas. A formação de um entrosamento positivo entre os participantes após a oficina pode resultar em comportamentos esperados para o trabalho em equipe. Dessa forma, a oficina de história de vida cumpriu com a sua função inicial de preparar os participantes para trabalharem em equipe.

### **5.1.2 Oficina 02 - Noções gerais sobre imagens**

A oficina 02 teve como meta coletiva que os participantes acertassem pelo menos 7 das 10 questões objetivas propostas. Apresentamos como conteúdo inicial as noções gerais sobre imagens, com foco em textos multimodais. O objetivo da aula era aprender as estruturas significativas presentes em textos visuais, de forma a ampliar o repertório dos participantes em relação a esse gênero textual. O alcance da meta coletiva na oficina é um indicativo de que os participantes se envolveram e se dedicaram ao aprendizado, utilizando as estratégias apresentadas durante a oficina. A rubrica positiva demonstra a eficácia da metodologia utilizada pelo facilitador na condução das atividades, contribuindo para a aquisição dos conhecimentos propostos.

O professor/pesquisador utilizou diversos protocolos verbais durante as oficinas, demonstrando sua preocupação em assegurar a aplicação dos cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa (AC) na sala de aula. Esses elementos incluíram a orientação inicial, a orientação para a realização do contrato de cooperação e a divisão de tarefas, a orientação sobre a distribuição de grupos, a orientação sobre o processamento de grupo e o encerramento da aula com a avaliação final.

Nas primeiras aulas, enfatizou-se a importância do contrato de cooperação e da alternância de tarefas entre os grupos. Durante as transições entre as etapas, o pesquisador esclareceu a relevância das habilidades sociais para o sucesso da oficina em questão. Quando os participantes se dispersavam, o pesquisador os incentivava a retornar à tarefa proposta e alertava sobre as possíveis consequências negativas caso a meta coletiva não fosse alcançada. No final das oficinas, os protocolos foram orientados pela importância do processamento em grupo para o progresso futuro da turma.

Considerando a interdependência positiva entre os participantes, a meta coletiva foi estabelecida de forma que todos contribuíssem mutuamente. A avaliação individual consistia em 10 questões objetivas sobre o assunto abordado (Ver Apêndice I). Para cada meta coletiva foi selecionada uma rubrica indicando se a meta seria alcançada ou não. Após o encerramento da atividade, o alcance da meta coletiva seria divulgado na oficina seguinte. Caso tivesse sucesso, celebraríamos os resultados alcançados. No entanto, se a meta não fosse atingida, realizaríamos uma nova rodada de processamento em grupo, no intuito de observar as falhas para não repeti-las nos futuros trabalhos. Assim sendo, ao estipular uma meta coletiva realista, incentivamos a interação promotora e as respectivas responsabilidades individuais e grupais.

Quadro 7 - Meta coletiva

| OFICINA                     | META COLETIVA            | TIPO DE QUESTÃO | ALCANCE | RUBRICA   |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------|---------|-----------|
| Noções gerais sobre imagens | Acertar 7 de 10 questões | Objetiva        | Todos   | Alcançada |

Fonte: Elaborada pelo autor

A próxima etapa foi a criação do pacto de cooperação pelos membros das equipes e a divisão de suas respectivas funções. Em seguida, o conteúdo sobre noções gerais de imagens foi dividido em partes para que cada aluno fosse responsável por estudar um trecho específico, estabelecendo assim a interdependência positiva de recurso. Esclarecemos que o conteúdo específico era indispensável para os demais membros do grupo. Esse momento de estudo reforça a responsabilidade individual de cada participante. O professor enfatizou a importância desse momento de estudo, destacando a relevância da leitura atenta e do engajamento na atividade proposta. Para facilitar a compreensão do texto e incentivar a participação, foi apresentada uma pergunta norteadora ao final do material de estudo individual.

Quadro 8 - Recorte de material

|         |   |
|---------|---|
| ALUNO 1 | As pinturas rupestres foram os primeiros indícios documentados de comunicação do ser humano. Elas eram usadas pelos homens primitivos para registrar o dia a dia, como por exemplo: a caça, a agricultura, a chuva etc. Dessa forma, a imagem é uma representação simbólica e um sistema de comunicação para o ser humano.<br><b>Pergunta:</b> Quais foram os primeiros tipos de imagem registrados? Por que são importantes?   |
| ALUNO 2 | As imagens fazem parte do dia a dia dos seres humanos. Utilizamos imagens para determinados fins, tais como: para ilustrar, instruir, ensinar, informar. As fotografias podem ser utilizadas como denúncias sociais, por exemplo. Portanto, as imagens têm funções para determinados fins da vida do homem.<br><b>Pergunta:</b> As imagens têm funções? Justifique.   |
| ALUNO 3 | As imagens também são textos, pois podem comunicar diversas coisas, da mesma forma que um texto escrito. O produtor da imagem interage, por exemplo, através de desenhos, fotografias, memes, emoticons etc. Atualmente, as imagens são indispensáveis para as páginas de jornal e revista. Portanto, podemos dizer que existe tanto texto <u>escrito</u> quanto o <u>imagético</u> . Esses dois tipos de textos podem aparecer juntos ou não.<br><b>Pergunta:</b> Quais são os tipos de textos além do texto escrito? Por que são importantes? |

Fonte: Elaborada pelo autor

Logo após o momento de estudo individual, o professor orientou que os alunos compartilhassem com o grupo a sua compreensão do texto estudado. Esse foi um momento oportuno para se verificar a desenvoltura de cada estudante ao explicar o conteúdo estudado. O

professor estimulou a realização de uma pergunta para confrontar o conhecimento compartilhado pelos alunos. Durante essa atividade, os alunos que foram designados para as tarefas de controlador de tempo, controlador do silêncio e motivador atuaram decisivamente. Eles alertaram para o tempo individual de cada aluno na explicação, garantiram que os grupos vizinhos não fossem incomodados e forneceram palavras de apoio e motivação.

Após o estudo individual e o compartilhamento, o grupo foi orientado a compilar seu conhecimento em um formulário específico, que contém as seguintes perguntas:

#### Quadro 9 - Atividade de grupo

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>ATIVIDADE DE GRUPO</b> | <p>a) Qual a origem das imagens?</p> <p>b) Para que servem as imagens no nosso dia a dia?</p> <p>c) Podemos considerar a imagem como texto? Justifique.</p> |
|---------------------------|---|

Fonte: Elaborada pelo autor

Esse formulário serviu para consolidar as informações aprendidas e incentivar a reflexão crítica sobre o tema estudado.

Após a realização da atividade em grupo, o professor solicitou que a sala fosse reorganizada para o fechamento da aula. Nesse momento, os alunos foram encorajados a compartilhar as discussões que ocorreram em seus grupos, e o professor verificou se havia alguma dúvida remanescente em relação ao tema abordado. O professor fez novas perguntas sobre o assunto para garantir que o conteúdo foi aprendido de forma consistente. Essa etapa foi importante para equilibrar os possíveis desníveis de aprendizagem. Assim que essa etapa foi concluída, o professor organizou a sala para a aplicação da avaliação final, com objetivo de verificar se todos os alunos compreenderam o conteúdo da oficina. Na oficina 2, por exemplo, foram utilizadas apenas questões objetivas para avaliação individual.

#### Quadro 10 - Avaliação individual

(continua)

|   |
|---|
| <p>Leia atentamente as sentenças a seguir e assinale (C) para CORRETO ou (E) ERRADO</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As imagens não são consideradas texto, pois não transmitem significado.</li> <li>2. As imagens são utilizadas apenas como elemento acessório nos textos escritos.</li> <li>3. As imagens podem ser utilizadas em reportagens para complementar a informação do texto escrito.</li> <li>4. Uma fotografia pode transmitir diversos significados a depender do contexto.</li> <li>5. Uma imagem pode ser usada para instruir, como é o caso de manuais de instrução.</li> </ol> |
|---|

## Quadro 10 - Avaliação individual

(conclusão)

|  |
|--|
| 6. As imagens são importantes para venda de produtos, por isso são usadas em anúncios publicitários.   |
| 7. As imagens não comunicam nada, porém são importantes para decoração.  |
| 8. Sempre é necessário usar imagem em textos escritos.   |
| 9. É possível ler e interpretar uma imagem da mesma forma que lemos um texto escrito   |
| 10. As imagens têm funções específicas para determinados fins. Por exemplo, as placas de trânsito são usadas para organizar o fluxo de trânsito. |

Fonte: Elaborada pelo autor

Após a conclusão dos trabalhos em grupo, foi aplicado o processamento de grupo. Inicialmente, foram entregues formulários para orientar os alunos durante esse momento de observação das próprias atividades. Esses formulários serviram para que os alunos pudessem refletir sobre o desempenho do grupo e identificar pontos a serem melhorados. Na oficina 2, foi utilizado o seguinte formulário para o processo de grupo:

Quadro 11 - Formulário de processamento de grupo<sup>13</sup>

|   |  |
|---|--|
| Gerimos nosso tempo de maneira eficaz e ajudamos uns aos outros para nos concentrarmos na tarefa que tínhamos que realizar? | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca |
| Ouvimos o que os colegas tinham a dizer?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca |
| Encorajamo-nos mutuamente?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca |
| Todos contribuímos com ideias e opiniões?   | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca |
| Fizemos a atividade de modo que todos compreendessem o conteúdo?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca |

Fonte: Elaborada pelo autor

<sup>13</sup> Em cada oficina selecionávamos as questões de processamento de acordo com as necessidades de cada aula. No Apêndice I, encontra-se o total de questões que utilizamos nos processamentos de grupo do experimento.

Resumidamente, as aulas aplicadas durante o experimento seguiram seguinte estrutura básica: exposição inicial, atividade individual, compartilhamento do estudo individual, atividade de grupo, fechamento da aula, avaliação final e processamento de grupo (Ver modelo de plano de aula no Apêndice F).

### 5.1.3 Oficina 03 – Estruturas narrativas em charges

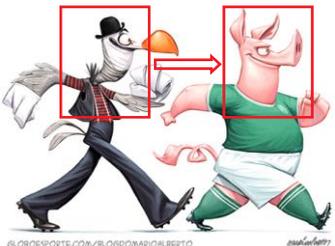
A proposta da Oficina 03 consiste em aprender estruturas narrativas em textos visuais, tendo como gênero textual escolhido a charge, que se mostra adequado para essa finalidade. Para isso, o professor explicou como ocorreria a aula e enfatizou a meta coletiva: acertar 4 das 7 questões. Nós iniciamos a aula com a apresentação em *PowerPoint* sobre o gênero textual charge, apresentando suas características básicas. Primeiramente, foram apresentadas as charges estáticas publicadas em jornais impressos e em sites. Em seguida, abordamos as charges animadas, recurso audiovisual que é veiculado nos mais diversos meios de comunicação, tanto em *blogs* quanto em redes sociais.

Em seguida, abordamos os conceitos da metafunção representacional, mais especificamente a estrutura narrativa e seus processos. Nessa oficina, explicamos os conceitos e termos da GDV de forma mais simplificada. Ao longo das oficinas, introduzimos gradualmente termos técnicos específicos. Em relação à estrutura narrativa, explanamos sobre diversos elementos, utilizando o recurso do vetor, tais como a direção do corpo dos personagens, a direção do olhar, os balões de fala e pensamento, os elementos circunstanciais, os participantes secundários, os cenários e as ferramentas (ou objetos).

O material de estudo individual foi dividido da seguinte maneira:

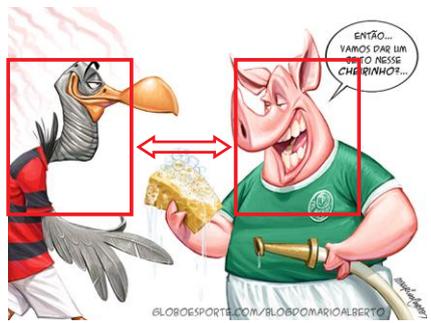
Quadro 12 - Material individual de estudo

(continua)

|         |  |  |
|---------|--|--|
| ALUNO01 | <p>Quando analisamos uma charge por meio de narrativas, podemos usar uma seta imaginária para ligar dois pontos na imagem. Isso ajuda a indicar a direção do movimento do corpo dos participantes retratados na imagem. Usamos o vetor para destacar os pontos importantes da imagem, ou seja, esse recurso pode transmitir a sensação de continuidade de movimento dos personagens na imagem. Percebemos isso quando desenhamos essas linhas. Portanto, deduzimos quais ações por ventura cada personagem pode desempenhar na narração da imagem.</p> |  <p>ELGLOBOSPORTE.COM/ELGLOBOMARIOALBERTO</p> |
|---------|--|--|

## Quadro 12 - Material individual de estudo

(conclusão)

|         |  |   |
|---------|--|---|
| ALUNO02 | <p>Na construção da compreensão de uma narração de uma charge, o olhar dos personagens retratados é de extrema importância. Dos olhos dos personagens, podemos traçar setas. Essas setas (que chamaremos de vetores) indicam os pontos de suas observações que podem ser direcionados para objetos e outros personagens, ou, podem ser direcionados para fora da imagem. Portanto, por meio do olhar podemos deduzir muitas informações narrativas sobre a charge.</p> |   |
| ALUNO03 | <p>Nas charges, além dos olhares e movimento dos corpos, podemos também visualizar os elementos que compõem os personagens retratados. Tais como cenário específico (pano de fundo), ferramentas (utensílios e artefatos) e personagens secundários (similar aos figurantes nas novelas).</p>  |  |

Fonte: Elaborada pelo autor

Após os participantes realizarem o estudo individual, o professor solicitou que os grupos fossem formados e que fossem estabelecidos contratos de cooperação, com a divisão de funções entre os membros. Nesse momento, o professor apresenta um desafio para os grupos: responder coletivamente a uma atividade que exige o conhecimento de cada um dos participantes. Antes de iniciar o trabalho em equipe, cada participante é convidado a explicar e exemplificar o que aprendeu com o material estudado individualmente. Logo após, cada grupo recebeu uma atividade para ser realizada em conjunto, que contém uma charge para análise.

## Quadro 13 - Atividade de grupo

|          |   |  |
|----------|---|--|
| GRUPO 01 | <p>CRIME CONTINUADO</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O personagem está se locomovendo? Justifique</li> <li>2. Se houver indicação de locomoção, indique a direção do deslocamento do personagem desenhando uma seta.</li> <li>3. Baseado em seus conhecimentos de mundo, qual o significado da charge?</li> </ol> |
|----------|---|--|

Fonte: Elaborada pelo autor

Em seguida, é solicitado que os grupos expliquem o seu entendimento sobre o significado da charge, utilizando os conceitos aprendidos na aula, especialmente as estruturas narrativas da metafunção representacional. Para fixar o conhecimento adquirido, é utilizado um recurso importante: desenhar os vetores nos participantes das charges, considerando a direção do olhar, do corpo e dos balões de fala. Nesse momento, o professor acrescenta informações pertinentes em relação ao conteúdo analisado.

#### Quadro 14 – Avaliação individual

|  |   |
|--|---|
| <p>Observer a charge a seguir e responda as questões:</p>  <p>WWW.BLOGDODAFIM.COM.BR WWW.BLOGDODAFR.COM GAZO</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os personagens de imagens estão em processo de locomoção? Qual a sua direção?</li> <li>2. Qual a direção do olhar dos personagens na imagem?</li> <li>3. Há balões de fala ou pensamento?</li> <li>4. Há personagens secundários (que não participam diretamente da ação)? Se sim, quais?</li> <li>5. Qual é o cenário em que as personagens estão na imagem?</li> <li>6. Há algum elemento utilizado como ferramenta por algum personagem? Se sim, qual?</li> <li>7. Na sua opinião, do que trata a charge?</li> </ol> |
|--|---|

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao final da aula, é aplicada uma avaliação individual (ver o Quadro 14) para verificar o entendimento dos alunos sobre os conceitos aprendidos durante a aula. Logo após, os alunos são estimulados, por meio do processamento de grupo, a refletir sobre seus respectivos desempenhos, tanto individualmente quanto em grupo (Conforme Apêndice I). Essa reflexão é importante para o processo de aprendizagem, pois permite aos alunos aprimorarem suas habilidades e estratégias de estudo coletivo.

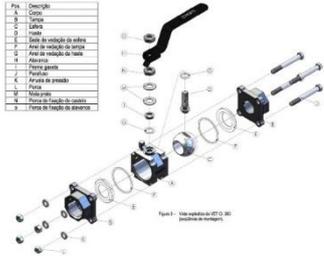
#### 5.1.4 Oficina 04 – Estrutura conceitual em capas de revistas e outros gêneros

A oficina 04 abordou a estrutura conceitual em capas de revistas e outros gêneros

textuais. O objetivo era aprender as estruturas conceituais em textos multimodais, com ênfase no gênero capa de revista. Inicialmente, foi realizada, como de costume, uma apresentação em *powerpoint* sobre os principais conceitos a serem abordados, como a representação dos participantes: sua classe, estrutura ou significado. Depois da apresentação, o professor dividiu os grupos aleatoriamente para evitar grupos homogêneos. Nesse momento, o professor explicou a meta coletiva, dividiu as funções e solicitou a confecção do contrato de cooperação.

A divisão do material individual para estudo seguiu a própria divisão da estrutura conceitual da metafunção representacional:

Quadro 15 - Material para estudo individual

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| <p>Aluno 01</p> | <p><b>Classificacional:</b> Nesse processo, os participantes de um grupo que se relacionam por traços comuns uns aos outros são organizados de forma semelhante a uma taxonomia. Os termos subordinados e superordenados são utilizados para designar as categorias semânticas dos participantes na imagem. Por exemplo, em catálogos de venda de carros, é possível visualizar vários modelos, como caminhonete, SUV, subcompacto, sedan, entre outros. Esses modelos específicos estão subordinados à categoria mais ampla: carro</p> |   |
| <p>Aluno 02</p> | <p><b>Analítico:</b> Quando identificamos algum participante ou objeto pela relação parte pelo todo dizemos que faz parte do processo analítico. Nesse processo, identificamos um portador e suas diversas características atributivas. Esse processo é muito comum em manuais de montagem de aparelho eletrônico. Geralmente, para facilitar a montagem, o fabricante ilustra todas as peças do objeto. O usuário ao seguir os passos de montagem poderá montar o aparelho inteiro.</p>  |  |
| <p>Aluno 03</p> | <p><b>Simbólico:</b> No processo simbólico identificamos o que são e o que significam os participantes na imagem. As estruturas simbólicas podem ser <b>atributivas</b> (quando o significado e a identidade são conferidos ao portador pela manipulação de algum artifício gráfico. Ex.: saliência, cor, enquadramento, conexão entre os elementos etc.) e <b>sugestiva</b> (quando o participante representa a sua identidade ou seu significado por si mesma, como derivando de suas próprias qualidades).</p>                       |  |

Fonte: Elaborada pelo autor

Em seguida, os alunos compartilharam o que aprenderam em grupo e dividiram suas respectivas dúvidas e pontos de vista sobre o assunto. Após esse momento, o professor entregou para cada grupo uma atividade para ser realizada. Cada grupo recebeu uma capa de revista específica e analisou de acordo com as questões norteadoras. Ao finalizar a análise, o grupo compartilhou seu entendimento com o professor e com a turma.

Quadro 16 - Atividade de grupo

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| <b>GRUPO 01</b> |  | <p>Observe a capa da revista ao lado. Leia os textos e responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que representa o participante? Quais processos (simbólico, analítico ou classificacional) podemos identificar na imagem?</li> <li>O que mais está em destaque na imagem?</li> <li>O participante é representado de forma negativa ou positiva? Justifique.</li> <li>A imagem manipula a opinião pública? Justifique.</li> </ol> |
|-----------------|---|---|

Fonte: Elaborada pelo autor

Na última parte da aula, o professor incentivou novamente o processamento em grupo ao fornecer formulários específicos para auxiliar na observação do desempenho do grupo. Em seguida, a oficina foi encerrada com a realização da avaliação individual.

### 5.1.5 Oficina 05 - Funções interativas em anúncios publicitários

Durante as aulas, foi dado destaque ao desenvolvimento das habilidades sociais, que estão alinhadas com os objetivos específicos da aula. Ao escolher uma habilidade social específica, o docente caminha no sentido a sistematizar tal elemento fundamental da AC. Na oficina 5, enfatizamos a importância de “criticar ideias e não pessoas”, ao discutir o gênero textual de anúncios publicitários e explorar as escolhas feitas pelas tradicionais propagandas de cervejas. Isso levou a discussões acaloradas sobre o discurso machista presente nesses textos.

Embora grande parte da aprendizagem ocorra em grupos, foi reservado um período inicial para apresentar o conteúdo que seria trabalhado na aula. Em todas as oficinas, utilizamos apresentações em *powerpoint* com duração de 15 a 30 minutos. Essas apresentações incluíam metalinguagem e diversos textos como exemplos para análise. Além disso, também utilizamos vídeos para fornecer informações relevantes sobre os gêneros textuais estudados e aprimorar

nossas observações sobre elementos específicos de textos multimodais. Na oficina 05, por exemplo, apresentamos algumas propagandas de cervejas veiculadas na televisão.

Devido à metafunção interativa, que se torna notável em anúncios publicitários por suas características intrínsecas, como o uso de linguagem apelativa e utilização de recursos interativos ao público consumidor, selecionamos e dividimos o material para estudo individual da seguinte maneira:

Quadro 17 - Material para estudo individual

|         |   |   |
|---------|---|---|
| ALUNO01 | <p><b>Contato:</b> Essa função acontece quando o texto visual se comunica com o leitor por meio do olhar dos personagens retratados. Se o personagem olha diretamente para os olhos do leitor, dizemos que há um contato por <b>demanda</b>. Nesse caso, os personagens representados criam um vetor imaginário que os conecta ao leitor. Já quando o personagem não olha para o leitor, o contato é por oferta. Nesse caso, o leitor não está sendo observado pelos personagens da imagem. Em vez disso, é como se fosse um observador invisível. Os elementos da imagem que não contêm pessoas ou figuras que se parecem com humanos, que estão apenas posando para o espectador, são apresentados por contato de <b>oferta</b>. Por exemplo, anúncios de produtos são criados usando esse tipo de contato.</p> |   |
| ALUNO02 | <p><b>Distância social:</b> Essa função está relacionada ao tamanho do enquadramento em relação ao corpo humano. Quanto mais próximo o enquadramento estiver, mais íntima será a distância social. Já quanto mais afastado o enquadramento estiver, menor será a relação entre o leitor e os personagens retratados. O tamanho do enquadramento pode ser dividido em três planos: aberto (quando mostra todo o corpo retratado), médio (quando o participante é mostrado até o joelho) e fechado (quando a imagem é recortada nos ombros e no rosto do participante).</p>   |  |
| ALUNO03 | <p><b>Perspectiva:</b> Essa função está relacionada ao ângulo ou ponto de vista em que os personagens retratados são mostrados. Existem três ângulos básicos em relação ao campo visual do observador: frontal (quando a modelo está de frente para o fotógrafo), oblíquo (quando a modelo está de lado, o que indica distanciamento em relação ao observador) e vertical (quando a câmera está posicionada acima, capturando o objeto de cima para baixo).</p>   |  |

Fonte: Elaborada pelo autor

Após o estudo individual do material acima mencionado, foi solicitado aos grupos

que criassem um contrato de cooperação e dividissem as tarefas. Para esta atividade, as tarefas foram divididas da seguinte forma: o observador (responsável por observar e anotar uma habilidade social ensinada), o facilitador (responsável por anotar e explicar as análises feitas em grupo sobre a imagem) e o verificador (responsável por garantir que todos entenderam o conteúdo). Entregamos as seguintes orientações para cada função:

Quadro 18 - Funções

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>VERIFICADOR</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Certifique-se de que todos os membros do grupo compreenderam o conteúdo proposto. Faça perguntas sobre o conteúdo se necessário.</li> </ul>                            |
| <b>FACILITADOR</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leia as instruções com seus colegas e certifique-se de que todos compreenderam as orientações.</li> </ul>  |
| <b>OBSERVADOR</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe se a habilidade social está sendo usada pelos seus colegas.</li> <li>• Incentive seus colegas a usarem a habilidade social proposta pelo professor.</li> </ul> |

Fonte: Elaborada pelo autor

Em seguida, como de praxe, foi solicitado que cada membro do grupo compartilhasse sua compreensão do texto com o restante do grupo. Nesse momento, a função do verificador atuou para assegurar a aprendizagem efetiva do conteúdo abordado. Posteriormente, os alunos aplicaram o conhecimento adquirido durante a atividade de compartilhamento de aprendizagem. Cada grupo recebeu uma tarefa para ser realizada em equipe, com o facilitador conduzindo as análises feitas em conjunto. Um dos grupos focou na análise de um anúncio publicitário de cerveja que apresentava uma mulher vestindo um biquíni, enquanto o outro grupo analisou uma propaganda de perfume feminino.

Por fim, cada grupo compartilhou sua análise com todos. Em seguida, o professor conduziu a discussão para fechamento da aula. Também foi solicitado que o observador compartilhasse suas observações sobre o uso da habilidade social trabalhada na aula pelos membros do grupo. No final da aula, foi aplicada a avaliação individual e realizada uma reflexão em grupo sobre o aprendizado e os resultados da atividade (processamento de grupo).

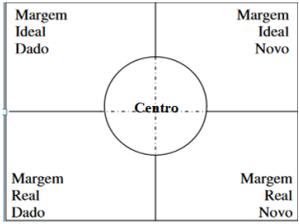
### **5.1.6 Oficina 06 – Funções composicionais em cartazes**

Na última oficina, abordamos o terceiro conceito da GDV, a metafunção composicional. O objetivo principal da oficina foi aprender os significados composicionais

presentes no gênero cartaz. Para garantir que todos os participantes aprendessem coletivamente, estabelecemos como meta coletiva que cada pessoa acertasse pelo menos 7 questões de um total de 10. Para atingir essa meta, iniciamos a oficina com uma apresentação em *powerpoint* que abordou o tema. Realizada a apresentação, organizamos a divisão das equipes e pedimos a construção de um pacto de cooperação. Para promover o estudo individual e aprofundar o conhecimento adquirido, dividimos o material didático da seguinte maneira:

Quadro 19 - Material para estudo individual

(continua)

|         |   |   |
|---------|---|---|
| ALUNO01 | <p><b>Valor informativo:</b> Essa função é identificada pela localização dos elementos (pessoas, objetos, balões de fala, textos etc.) na imagem. Ela está relacionada às três principais áreas da imagem: a parte de cima e de baixo, esquerda e direita, e o centro e as margens. Na linha horizontal, estabelecemos a relação entre o que já é conhecido e o que é novo. Para que a mensagem seja compreendida, é preciso que ela seja familiar ao leitor, enquanto informações novas chamam a atenção. Na linha vertical, podemos estabelecer a relação entre o ideal e o real. A parte de cima da imagem representa o que deveria ser (um desejo, um sonho, uma ideia, um objetivo), enquanto a parte de baixo mostra o que está realmente acontecendo. A terceira relação de valor informativo é entre o centro e as bordas da imagem. No centro, encontramos a informação mais importante que guia os outros elementos da imagem. Dessa forma, o centro é a base da construção visual.</p> |   |
| ALUNO02 | <p><b>Saliência:</b> Os elementos que chamam a atenção do leitor em um texto visual são chamados de saliência. Essa saliência é determinada pela localização dos elementos em primeiro ou segundo plano, pelo tamanho, pelas diferenças de cor e nitidez, entre outros fatores. Independentemente da importância dos elementos (valor informativo), a saliência pode destacar certos elementos mais do que outros, criando uma hierarquia de informações. Em uma propaganda de um produto, por exemplo, o produtor pode manipular o tamanho, brilho e contraste do produto para chamar a atenção do cliente. As informações secundárias sobre o produto podem ter uma saliência menor.</p>  |  |
| ALUNO03 | <p><b>Moldura</b> se refere à delimitação da conexão entre os elementos significativos em um texto visual. O autor pode escolher separá-los usando linhas divisórias ou não. Quando não há linhas divisórias, os elementos estão fortemente conectados. A presença ou ausência de dispositivos de moldura (como elementos que criam linhas</p>  |  |

## Quadro 19 - Material para estudo individual

(conclusão)

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | divisórias ou linhas de quadros reais) pode desconectar ou conectar elementos da imagem, dando a entender que eles podem estar juntos ou separados para transmitir algum significado. |  |
|--|---|--|

Fonte: Elaborada pelo autor

Após a leitura individual, orientamos o grupo a compartilhar o conteúdo aprendido por cada um. Nesse momento, as funções designadas devem entrar em ação para garantir a interdependência positiva e facilitar a aprendizagem em grupo. Depois de somar o aprendizado individual em forma coletiva, o grupo foi novamente orientado a realizar uma atividade específica em conjunto.

## Quadro 20 - Atividade em grupo

|          |   |  |
|----------|---|--|
| GRUPO 01 |   | <p>Observe o cartaz ao lado. Responda as questões a seguir</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Os elementos na imagem estabelecem algum valor de informação? Qual? Explique</li> <li>Há algum elemento em destaque? Quais fatores contribuíram para este destaque?</li> <li>Os elementos na imagem estão fortemente ou fracamente ligados? Qual a relevância disso para o significado da imagem?</li> </ol>             |
| GRUPO 02 |  | <p>Observe o anúncio publicitário ao lado. Responda as questões a seguir</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Os elementos na imagem estabelecem algum valor de informação? Qual? Explique</li> <li>Há algum elemento em destaque? Quais fatores contribuíram para este destaque?</li> </ol> <p>Os elementos na imagem estão fortemente ou fracamente ligados? Qual a relevância disso para o significado da imagem?</p> |

Fonte: Elaborada pelo autor

Após concluída a atividade em grupo, entregamos uma avaliação individual que consistiu, pela primeira vez, em uma avaliação totalmente subjetiva. A avaliação consistiu em uma única questão que avaliaria o texto de cada estudante. Nosso objetivo com esse teste foi avaliar a capacidade de síntese e apropriação dos termos ensinados durante a aula.

Quadro 21 - Avaliação individual

|   |   |
|---|---|
|  | <p>Como base nas funções composicional, apresente três fatores de relevância para o entendimento do cartaz acima. Lembre-se de mencionar as funções estudadas (valor informativo, saliência e moldura).</p> |
|---|---|

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao término da aula, finalizamos com o processamento de grupo, no qual foi possível verificar os pontos fortes do trabalho realizados e os pontos que precisariam melhorar no desempenho do grupo. Nesse processo, todos os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas opiniões, dúvidas e sugestões, promovendo um ambiente positivo de cooperação.

Para a próxima seção, discutimos os efeitos desse percurso metodológico na condução da leitura coletiva que os participantes fizeram diante dos textos multimodais.

## 5.2 A leitura de textos multimodais em aulas de aprendizagem cooperativa

Nesta seção, seguindo os objetivos específicos apresentados na introdução, foram selecionados três elementos da AC que permitiram analisar o objeto de estudo abordado nesta pesquisa, ou seja, a leitura de textos multimodais em grupos cooperativos. A responsabilidade individual, a interdependência positiva e a interação promotora foram fundamentais para as análises realizadas, como veremos nas discussões a seguir.

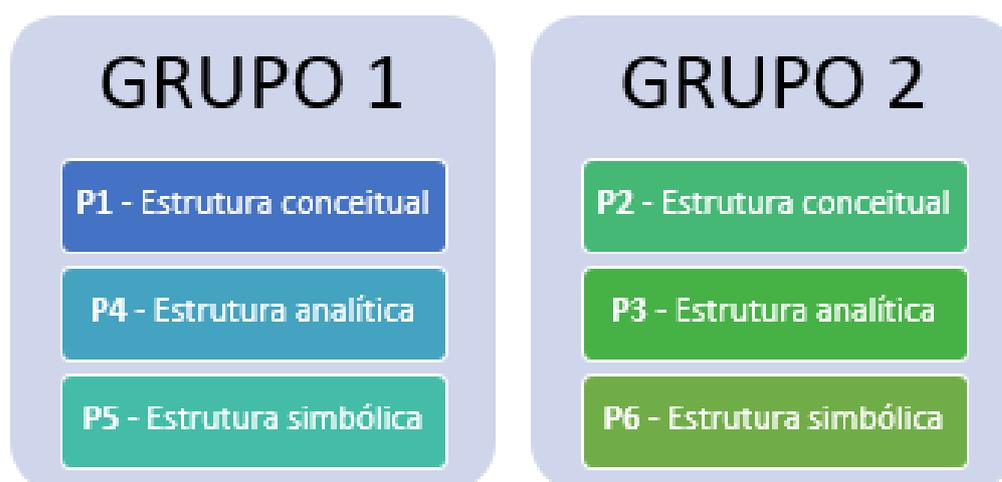
### 5.2.1 A responsabilidade individual

Quando se fala em leitura de textos multimodais em grupo, estamos falando também da construção de significados negociados de forma coletiva. Para construir tais significados coletivamente, é primordial que haja cooperação, para não correremos o risco de uma leitura individual se sobrepôr às demais. Para que o trabalho do grupo seja cooperativo, cada participante precisa contribuir equitativamente. Selecionamos e dividimos o conteúdo

de modo que cada participante recebesse um único e importante conceito (por exemplo, um texto didático sobre alguma metafunção da GDV). Dessa forma, garantimos que não houvesse sobreposição (um participante realiza todas as tarefas) ou subposição (um estudante não realiza nenhuma tarefa) de tarefas.

Citamos como exemplo dessa divisão de material a oficina 04, quando tínhamos como objetivo aprender as estruturas conceituais da metafunção representacional da GDV. Como cada uma dessas estruturas são independentes e harmônicas entre si, o participante, ao aprender e ensinar sobre o seu respectivo conteúdo, contribuiria para uma leitura mais ampla das imagens analisadas no teste final. Caso não aprendesse e/ou não conseguisse ensinar aos seus colegas a sua parte, o desempenho do grupo poderia ficar comprometido. A Figura 13 mostra como dividimos o conteúdo para o estudo individual.

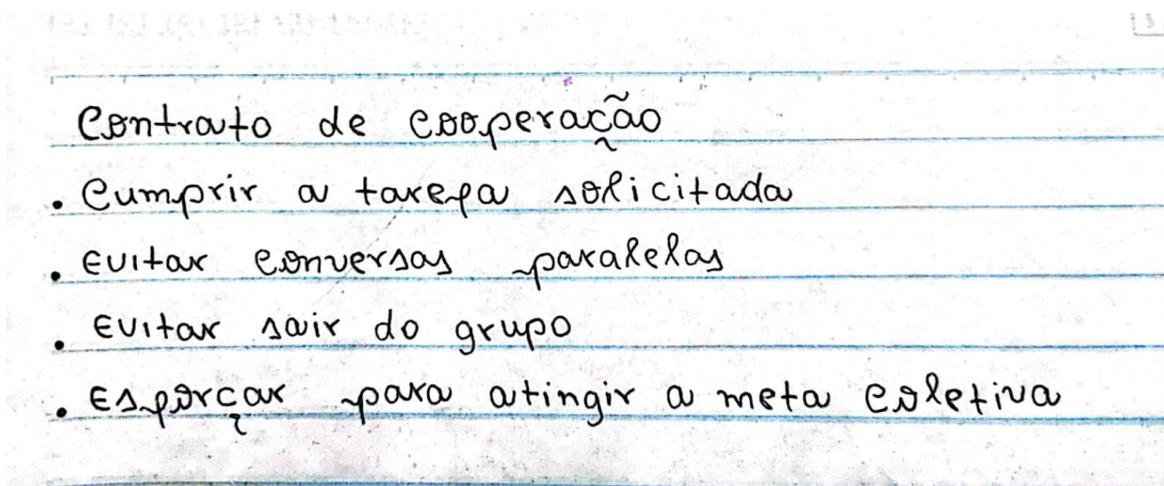
Figura 13 - Divisão dos grupos para estudo do material individual



Fonte: Elaborada pelo autor

Ao final de cada oficina, realizamos os testes individuais sobre o conteúdo estudado. Ao ter consciência dessa avaliação, os participantes demonstravam preocupação com o alcance da meta coletiva, como fica evidente em um contrato de cooperação realizado na oficina 05 (Figura 14). Nesse pacto de cooperação, além das regras de convivência, o grupo decidiu que também iria se comprometer com o alcance da meta coletiva. Esse fato se coaduna formalmente com a concepção de Lopes e Silva (2009, p. 17), quando defende que “o grupo deve assumir a responsabilidade para alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum”.

Figura 14 - Contrato de cooperação de um grupo



Fonte: Elaborada pelos participantes

Ademais, foram reveladoras as respostas dos participantes no questionário final para o questionamento em relação ao seu compromisso diante do trabalho cooperativo proposto (Quadro 22). A consciência do compromisso individual fica latente na resposta do participante 01. A sua resposta destaca que o senso de responsabilização pela aprendizagem de outrem aflora a responsabilidade individual. O participante 02 assertivamente declara que o compromisso individual consequentemente desperta o conhecimento próprio do cumprimento de suas tarefas. Por sua vez, o participante 03 relata que o seu desempenho depende também dos demais membros do grupo. Já o participante 04, visualiza o sucesso como consequência do bom desempenho individual e grupal. Por fim, os participantes 05 e 06 expõem as ações e atitudes que contribuem para a realização plena da responsabilidade individual.

Quadro 22 - Pergunta 1 (Questionário final)<sup>14</sup>

**Qual a importância da meta coletiva para o seu desempenho e o do grupo?**

P1: Regras, limites, respeito e claro, fazer nossa parte e trabalhar em harmonia.

P2: A troca de conhecimento.

P3: A importância é que todos tenham aprendido o conteúdo abordado e tenham compartilhado uns com os outros.

P4: Conhecer mais onde somos capazes de ir com o grupo.

P5: Que podemos trabalhar e aprender uns com os outros

P6: Muito. Se o grupo vai bem provavelmente todos vão.

Fonte: Elaborada pelo autor

<sup>14</sup> Alguns erros gramaticais e ortográficos nas respostas foram corrigidos ao transpor para nossas análises.

No início de cada oficina, o pesquisador copiava na lousa os objetivos e a meta coletiva de cada oficina. Seguindo os protocolos verbais basilares, o pesquisador sempre deixava clara a meta coletiva, ressaltando a importância do esforço individual para o bem comum do grupo. Além disso, o pesquisador escrevia aforismas para cada oficina, como por exemplo: “sozinhos venceremos às vezes, mas em equipe podemos ganhar constantemente”. Essa condução inicial do pesquisador provocava um estímulo para observância rigorosa do cumprimento das atividades solicitadas. Constatamos o impacto dessas orientações no Quadro 23:

Quadro 23 - Pergunta 2 (Questionário final)

**Na sala de aula, qual a importância das orientações do professor no cumprimento das atividades do grupo?**

P1: Ele nos ajudava a ler as imagens melhor. Tirava nossas dúvidas.

P2: A importância do professor é que ele nos ajudou a compreender e aprender o significado dos textos visuais de forma simples e divertida.

P3: É a base de tudo. O começo das aulas tinha sempre mensagens motivacionais e orientações importantes.

P4: Muito grande pois ele nos ajuda a entender muito melhor.

P5: Muito importante, eles ajudam ao aluno a entender.

P6: Ele falava como deveria ser o trabalho e nós tentamos e conseguimos fazer as atividades todas

Fonte: Elaborada pelo autor

Diante desse cenário, constatamos também os esforços que cada participante desempenha no grupo por meio da avaliação final. Como bem salientam Lopes e Silva (2009, p. 17), “a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno, e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão”. Por meio das avaliações, poderíamos enfatizar aspectos que poderiam ser melhorados nas oficinas seguintes. Diante dessas informações, em processamento de grupo, cada um dos participantes poderia se sentir à vontade para questionar as atitudes dos colegas e vice e versa. Esses testes finais nos serviam como indicativo de sucesso. Além da aprendizagem do conteúdo, o baixo desempenho poderia nos alertar sobre falhas na condução dos procedimentos.

De maneira geral, consideramos a realização do experimento um sucesso, pois obtivemos uma porcentagem considerável de aprovação (83,3% das metas alcançadas, levando

em conta o conjunto das 6 oficinas). Contudo, apenas a oficina 04 não alcançou a meta coletiva, conforme apresentado pela Tabela 2. Sobre isso, podemos nos aprofundar detalhadamente nos dados coletados para tentarmos entender o motivo pelo qual não se atingiu a meta coletiva.

Tabela 2 - Resultado dos testes individuais

| OFICINA                                 | META COLETIVA                                     | TIPO DE QUESTÃO | ALUNOS QUE ATINGIRAM OBJETIVO | RUBRICA        |
|---|---|-----------------|-------------------------------|----------------|
| <b>01 – História de vida</b>            | Entrega do relato de experiência vivida do colega | Subjetiva       | Todos                         | Satisfatório   |
| <b>02 – Noções gerais sobre imagens</b> | Acertar 7 de 10 questões                          | Mista           | Todos                         | Satisfatório   |
| <b>03 – Estrutura narrativa</b>         | Acertar 4 de 7 questões                           | Subjetiva       | Todos                         | Satisfatório   |
| <b>04 – Estrutura conceitual</b>        | Acertar 3 de 5 questões                           | Objetiva        | 1, 4, 6                       | Insatisfatório |
| <b>05 – Funções interativas</b>         | Acertar 3 de 6 questões                           | Objetiva        | Todos                         | Satisfatório   |
| <b>06 – Funções composicionais</b>      | Acertar 7 de 10 pontos                            | Subjetiva       | Todos                         | Satisfatório   |

Fonte: Elaborada pelo autor

Na oficina 04, no planejamento da aula, além do material específico para cada aluno, dividimos novas tarefas a serem realizadas (guardador do contrato de cooperação, estimulador e controlador de tempo). Os grupos ficaram distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 24 - Divisão de funções

| FUNÇÕES  | G 1 | G 2 |
|--|-----|-----|
| <b>Guardador do contrato de cooperação:</b> responsável por zelar e cumprir os pontos do contrato de cooperação. | P1  | P2  |
| <b>Motivador:</b> responsável por motivar o grupo na obtenção da meta coletiva                                   | P4  | P3  |
| <b>Controlador de tempo:</b> monitorar o tempo de realização das atividades                                      | P5  | P6  |

Fonte: Elaborada pelo autor

Uma das atitudes importantes para o pleno desenvolvimento da responsabilidade

individual é o interesse pelo desempenho do coletivo como um todo. Apesar de ser individual, o trabalho poderá ser compartilhado com os demais membros da equipe, desde que este membro com dificuldade solicite ajuda ou alguém lhe ofereça suporte. Surgem então duas habilidades sociais básicas de extrema importância que o professor poderia explorar nas aulas no intuito de sanar este problema. Além disso, em relação à oficina 04, observamos que as participantes tiveram timidez extrema, conforme exposto pelo Quadro 25:

Quadro 25 - Compilado de respostas dos formulários de processamento de grupo

|     | <b>Processamento de grupo</b>                         | <b>P 1</b> | <b>P4</b> | <b>P5</b> |
|-----|---|------------|-----------|-----------|
| G 1 | 1) Verificamos se o colega precisava de ajuda?        | raramente  | às vezes  | raramente |
|     | 2) Realizamos nossas funções de maneira satisfatória? | às vezes   | raramente | sempre    |
|     | 3) Trabalhamos de maneira respeitosa e amigável?      | sempre     | sempre    | sempre    |
|     | <b>Processamento de grupo</b>                         | <b>P2</b>  | <b>P3</b> | <b>P6</b> |
| G 2 | 1) Verificamos se o colega precisava de ajuda?        | sempre     | às vezes  | raramente |
|     | 2) Realizamos nossas funções de maneira satisfatória? | às vezes   | às vezes  | às vezes  |
|     | 3) Trabalhamos de maneira respeitosa e amigável?      | sempre     | sempre    | sempre    |

Fonte: Elaborada pelo autor

É importante observar que mais da metade das participantes responderam “raramente” para a pergunta “Verificamos se o colega precisava de ajuda?”. Esse dado nos revela que as funções eram parcialmente cumpridas. Apesar do esforço ser individual, a efetiva realização ou não dessa função é de ordem coletiva.

Como bem observa Carvalho e Neto (2019, p. 28):

(...) ao dialogarem entre si, os membros da equipe perceberão quem precisa de ajuda, incentivo ou suporte para completar o encargo ou tarefa. Os membros não são abandonados sobre a própria sorte na execução das atividades individuais, mas se ajudam mutuamente e se tornam cada vez mais fortes no aprendizado do trabalho em equipe.

É fundamental que os membros do grupo se ajudem mutuamente e não sejam largados na execução das atividades individuais.

Além disso, observamos no formulário de processamento de grupo, as seguintes respostas sobre o desempenho das funções na realização das atividades em grupo:

Tabela 3 - Desempenho das funções

| <b>Qual o desempenho das funções no trabalho em equipe?<sup>15</sup></b> |  |                           |                             |
|--|--|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Alunos</b>  | <b>Guardador do contrato de cooperação</b> | <b>Estimulador</b>        | <b>Controlador de tempo</b> |
| <b>P1 (G1)</b>   | (3) Regular (autoavaliação)                | (5) Ótimo                 | (5) Ótimo                   |
| <b>P2 (G2)</b>   | (3) Regular (autoavaliação)                | (5) Ótimo                 | (5) Ótimo                   |
| <b>P3 (G2)</b>   | (5) Ótimo                                  | (5) Ótimo (autoavaliação) | (4) Bom                     |
| <b>P4 (G1)</b>   | (2) ruim                                   | (5) Ótimo (autoavaliação) | (3) regular                 |
| <b>P5 (G1)</b>   | (2) ruim                                   | (4) bom                   | (5) Ótimo (autoavaliação)   |
| <b>P6 (G2)</b>   | (3) regular                                | (4) bom                   | (3) Regular (autoavaliação) |
| <b>TOTAL</b>   | <b>18 pontos</b>                           | <b>28 pontos</b>          | <b>25 pontos</b>            |

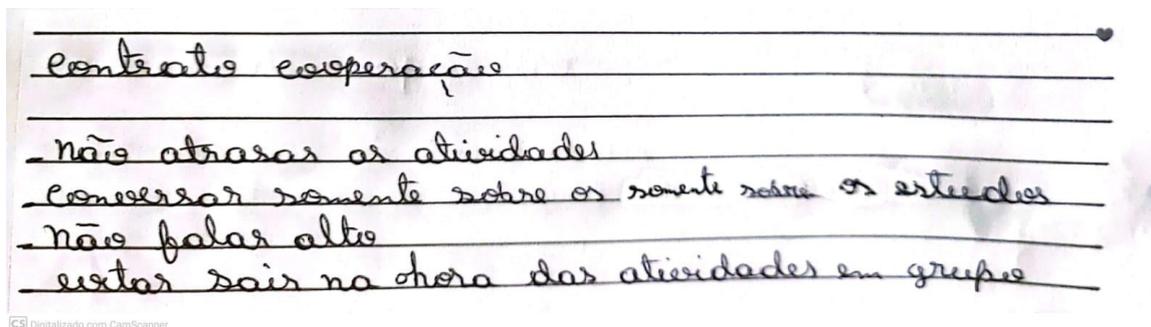
Fonte: Elaborada pelo autor

Como apresentado pela Tabela 3, dentre as três funções, a pior avaliação foi justamente do “guardador do contrato de cooperação”, totalizando 18 pontos. Além disso, os dois participantes que assumiram essa função se auto-avaliaram como regular. Desse modo, esperava-se, para esta função, que a participante alertasse sobre os pontos do contrato de cooperação que o grupo deveria seguir no decorrer da atividade. No entanto, de acordo com as respostas dos próprios participantes, não houve o bom cumprimento dessa função para os dois grupos.

Além das duas funções inéditas que cada membro do grupo assumiria, verificamos que, pela segunda vez, o pesquisador deu liberdade para os grupos construírem os seus próprios pactos de cooperação. Para tal procedimento, houve pressa para construir o pacto de cooperação, fato constatado pela desatenção ao escrever o segundo tópico (conforme observado na Figura 15). Apesar de o professor estipular 5 minutos para realização desse contrato, houve afoitamento para se concluir esta etapa.

<sup>15</sup> Escala de resposta (5) ótimo, (4) bom, (3) regular, (2) ruim, (1) péssimo

Figura 15 - Contrato de cooperação



Fonte: Elaborada pelos participantes

Quando os participantes estavam começando a naturalizar alguns procedimentos, surgiram as distrações. Consequentemente, os possíveis desvios de atenção em relação às funções se instalaram entre os membros das equipes. Johnson e Johnson (1998) afirmam que a distração em grupos cooperativos é comum, por isso é preciso garantir que os grupos estejam de fato trabalhando nas tarefas propostas. Com os grupos poucos dispersos, percebemos pelos formulários de processamento em grupo que a maioria dos participantes tinha uma certa dificuldade em entender alguns conceitos do material individual e do teste final. Apesar de ser bem avaliado em relação a sua função desenvolvida no grupo (controlador de tempo), a P5 estava com muita dificuldade de compreensão do conteúdo, conforme apresentado pela Tabela 4. Sendo assim, P5 não obteve bom desempenho, e como consequência, o grupo 1 (P1, P4, P5) não atingiu a meta coletiva.

Tabela 4 - Nível de dificuldade na compreensão da atividade individual e teste final <sup>16</sup>

| Alunos  | Qual o nível de entendimento do texto para estudo individual? | Qual o nível de dificuldade do teste individual? | Total |
|---------|---|--|-------|
| P1 (G1) | (2) Fácil   | (4) Difícil                                      | 6     |
| P2 (G2) | (3) Razoável  | (5) Muito difícil                                | 8     |
| P3 (G2) | (5) Muito difícil   | (3) Razoável                                     | 8     |
| P4 (G1) | (3) Razoável  | (3) Razoável                                     | 6     |
| P5 (G1) | (5) Muito difícil   | (4) Difícil                                      | 9     |
| P6 (G2) | (3) Razoável  | (2) Fácil  | 5     |

Fonte: Elaborada pelo autor

<sup>16</sup> Escala de resposta: (5) Muito difícil, (4) Difícil, (3) Razoável, (2) Fácil, (1) Muito fácil

Já no outro grupo, P2 e P3 também demonstraram dificuldade em compreender o material de estudo e o teste final, impossibilitando também o grupo 2 de atingir a meta coletiva. Como efeito cascata, os dois grupos não atingiram a meta coletiva. Apenas 3 participantes conseguiram atingir a pontuação desejada conforme apresentado pela Tabela 5:

Tabela 5 - Pontuação por participantes

| Alunos | Pontuação | Rubrica      |
|--------|-----------|--------------|
| 1      | 3         | Satisfatório |
| 2      | 2         | -            |
| 3      | 2         | -            |
| 4      | 3         | Satisfatório |
| 5      | 2         | -            |
| 6      | 3         | Satisfatório |

Fonte: Elaborada pelo autor

Convém alguns esclarecimentos sobre o teste individual (Quadro 26). Antes de tudo, a meta coletiva foi um desafio razoável, pois as participantes precisariam obter uma taxa de porcentagem de 60% das questões de acerto, ou seja, a turma precisaria acertar 3 de 5 questões. Na primeira questão, os participantes deveriam ter percebido que, se errasse uma questão, erraria no mínimo duas também, pois a questão na verdade só permitia um arranjo correto. A segunda questão também era de permuta, porém pedimos justificativa para a escolha da alternativa. De maneira geral, o teste consistia em avaliar a capacidade de relacionar os conceitos estudados de acordo com exemplificações de imagens:

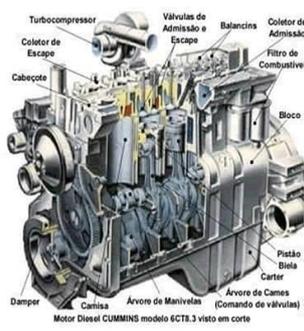
Quadro 26 – Avaliação individual

(continua)

**Questão 1** – Observe as imagens abaixo e preencha os espaços que correspondem à descrição de cada uma das imagens



1



2



3

## Quadro 26 – Avaliação individual

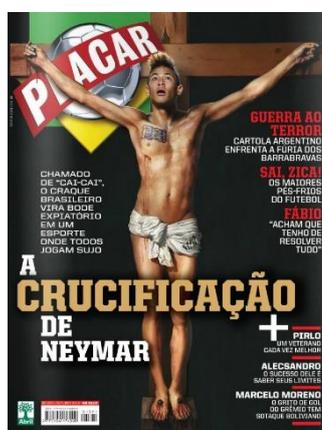
(conclusão)

- ( ) Os participantes de um grupo que se relacionam por traços comuns uns aos outros. Há um termo que denomina todos os participante do grupo
- ( ) Quando identificamos algum participante ou objeto pela relação parte pelo todo dizemos que faz parte desse processo.
- ( ) Identificamos o que são e o que significam os participantes na imagem.

**Questão 2** – Observe as capas das revistas a seguir e assinale qual tipo de representação conceitual simbólica para cada capa (1. Sugestivo e 2. Atributivo) e justifique sua resposta:



( )



( )

Fonte: Elaborada pelo autor

Por outro lado, na atividade de grupo, os participantes não apresentaram dificuldade em responder as questões propostas (Quadro 27). Nem tampouco no momento de socialização com o professor. As participantes se sentiram à vontade para expor seus pensamentos e reflexões sobre funções representacionais das capas de revistas analisadas. Além de questões inerentes à metafunção representacional, havia também questões de interpretação de discurso visual. No momento do planejamento, nós pensávamos que seria um desafio a resolução das questões 3 e 4 da atividade de grupo, contudo, as participantes demonstraram um bom conhecimento de mundo. Algumas já sabiam de quem se tratava na imagem, e outras sabiam que era alguém da política. As participantes fizeram inferência pelas informações do texto escrito nas capas. Escolhemos duas capas com o mesmo personagem, porém com vertentes ideológicas antagônicas. No caso, no momento da socialização no grupo, alertei para o fato de as revistas manipularem a representação da pessoa retratada na capa da revista. Este fato se comprova pela escolha das fotografias. Na capa da revista do Grupo 1, o ex-juiz Sergio Moro está uma situação embaraçosa e com trejeitos faciais de desconforto. Já na capa analisada pelo

Grupo 2, o ex-juiz está retratado de uma maneira de destaque, como representante da justiça. Seus trejeitos faciais são de seriedade.

Quadro 27 - Atividade de grupo

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Grupo 1: P1, P4, P5</p> <p><b>1) O que representa o participante? Quais processos (simbólico, analítico ou classificacional) podemos identificar na imagem?</b><br/>Resposta: Simbólico atributiva</p> <p><b>2) O que mais está em destaque na imagem?</b><br/>Resposta: A frase “o Brasil engole mais esta?”</p> <p><b>3) O participante é representado de forma negativa ou positiva? Justifique.</b><br/>Resposta: Negativa, pois o texto afirma que ele cometeu uma fraude</p> <p><b>4) A imagem manipula a opinião pública? Justifique</b><br/>Sim</p>  |
|  | <p>Grupo 2: P2, P3, P6</p> <p><b>1) O que representa o participante? Quais processos (simbólico, analítico ou classificacional) podemos identificar na imagem?</b><br/>Resposta: Juiz, Simbólico</p> <p><b>2) O que mais está em destaque na imagem?</b><br/>Resposta: Uma balança com o homem por trás</p> <p><b>3) O participante é representado de forma negativa ou positiva? Justifique.</b><br/>Resposta: Negativa, a frase de efeito fala por si, as cores e contrastes usados dão impressão obscura.</p> <p><b>4) A imagem manipula a opinião pública? Justifique</b><br/>Resposta: sim, eles afirmam algo, e faz todo um jogo de marketing convincente</p> |

Fonte: Elaborada pelo autor

Para esta atividade em grupo, as participantes demonstraram muito interesse em responder as questões. No formulário de processamento de grupo da oficina 04, os participantes

assinalaram sobre nível de dificuldade da atividade em grupo. Sobre isso, podemos visualizar no Quadro 28 a seguir:

Quadro 28 - Avaliação da atividade de grupo (oficina 04)

| <b>Qual o nível de dificuldade da atividade de grupo?<sup>17</sup></b> |              |
|--|--------------|
| P1   | (3) Razoável |
| P2   | (2) Fácil    |
| P3   | (4) Difícil  |
| P4   | (2) Fácil    |
| P5   | (2) Fácil    |
| P6   | (3) Razoável |

Fonte: Elaborada pelo autor

De posse de todos esses apontamentos, podemos constatar que o processo de aprendizagem em cooperação não é um simples resultado automático ao cumprir determinadas tarefas. É de extrema relevância o desenvolvimento dos próprios participantes na execução da metodologia da AC para que haja os resultados esperados. Em um ambiente cooperativo, todas as ações dos membros da equipe são avaliadas. Consequentemente, quando o indivíduo aprende de maneira cooperativa se maximiza a sua força individual. A estruturação da interdependência positiva é vital para assegurar que todos os membros do grupo assumam a responsabilidade individual e de grupo. É importante frisar que estruturado o ambiente cooperativo, os membros da equipe também assumem uma responsabilidade pelo desempenho do seu colega. Por isso, é importante que, ao invés de apenas repassarem respostas, os participantes tenham consciência de que aprender o conteúdo é sobretudo decisivo. Dessa forma, a avaliação individual é extremamente necessária para evitar injustiças em termos de aprendizagem, ou seja, para evitar que um trabalho de baixa qualidade obtenha ganhos significativos (injustamente).

Em síntese, a implementação da responsabilidade individual e de grupo é uma tarefa árdua em aulas de aprendizagem cooperativa. O professor precisa investir tempo, empenho e paciência para obter sucesso posteriormente. Na presente pesquisa, a força da responsabilidade individual e de grupo é uma consequência lógica da estruturação da interdependência positiva.

A seguir, discorreremos sobre o impacto da interdependência positiva no desempenho das aulas.

<sup>17</sup> Escala de resposta: (5) Muito difícil, (4) Difícil, (3) Razoável, (2) Fácil, (1) Muito fácil

### 5.2.2 A interdependência positiva

A cooperação na aprendizagem ocorre quando a interdependência positiva é estabelecida. Para que o trabalho em equipe seja eficaz, é necessário criar uma estrutura adequada de interdependência positiva nas aulas. Depois de estabelecido o compromisso cooperativo, os membros do grupo se concentram nos seus respectivos colegas, para que em equipe eles sejam incentivados a aprender e executar tarefas em conjunto. Cabe ressaltar que não se trata apenas de os membros trabalharem paralelamente para obter um objetivo comum. No entanto, cada participante depende um do outro para atingir esse objetivo. Em aprendizagem cooperativa, os membros do grupo recebem tarefas específicas que contribuem para o desempenho individual e do grupo. Portanto, a relação decorrente dessa dinâmica remodela as atitudes individuais para ganhos coletivos.

Na presente pesquisa, notamos a presença de uma diversidade de interdependências positivas, algumas estruturadas outra surgiram naturalmente. A primeira delas, é importante mencionar, é a interdependência positiva de metas. Durante o curso, era recorrente a observância do docente em relação aos objetivos e metas que precisavam ser alcançadas.

Quadro 29 - Objetivos das oficinas

| OFICINA | OBJETIVO  | META COLETIVA                     |
|---------|---|-----------------------------------|
| 01      | Conhecer e se familiarizar com a turma                    | Entregar 6 relatos de experiência |
| 02      | Aprender as estruturas narrativas em textos visuais       | Acertar 7 de 10 questões          |
| 03      | Aprender estruturas narrativas em textos visuais          | Acertar 4 de 7 questões           |
| 04      | Aprender as estruturas conceituais em textos visuais      | Acertar 3 de 5 questões           |
| 05      | Aprender os significados interativos em textos visuais    | Acertar 3 de 6 questões           |
| 06      | Aprender os significados composicionais em textos visuais | Acertar 7 de 10 pontos            |

Fonte: Elaborada pelo autor

Muitos passos são dados para que ocorra plenamente a cooperação para aprendizagem. Superar cada um desses passos exige uma sensibilidade na condução da aula. Por essa razão, estabelecemos desde o início objetivos claros e metas realistas, criando assim uma interdependência positiva preliminar. No entanto, essa interdependência sozinha não garante o funcionamento do grupo cooperativo em sala de aula. Por isso, estimulamos a responsabilidade mútua, incentivando os membros do grupo a aumentar seus esforços para

atingir as metas estabelecidas, tendo em vista que o desempenho de cada um afeta o sucesso dos outros membros do grupo. Como resultado, os membros do grupo sentem-se desafiados com as metas apresentadas, estimulando de certa forma uma superação mútua.

Ao perguntarmos aos participantes sobre a importância da meta coletiva para seu desempenho e o do grupo (Ver Apêndice G - Pergunta 1), ficou evidente que ter objetivos norteadores é fundamental para a consciência da dependência mútua. Analisando as respostas das participantes, observamos que o trabalho harmônico para alcançar a meta coletiva (P1), a troca de conhecimento entre os membros (P2, P3 e P5), a superação individual em prol do coletivo (P4) e a conexão com o próximo para alcançar os objetivos (P6) são aspectos importantes para o sucesso do grupo.

Diante disso, as participantes perceberam claramente a interdependência positiva de metas, ou seja, elas perceberam que seus esforços são necessários para o sucesso do grupo. Ao interagir em grupos cooperativos, fica claro que não se tem como obter ganhos individuais sem que haja esforços enquanto grupo. Os objetivos comuns unem o grupo, de forma que o trabalho individual só é interessante se for para benefício do grupo. Em suma, concluímos que as participantes perceberam que só podiam atingir seus objetivos de aprendizagem se, e somente se, todos os membros de seu grupo também atingissem seus objetivos.

Ao atingir ou não o objetivo proposto inicialmente surge uma outra interdependência positiva, a de **celebração de resultados**. Na presente pesquisa, o professor informava no início da oficina seguinte sobre os resultados da oficina anterior. Como combinado entre as participantes, em caso de sucesso, deveríamos fazer um lanche (denominamos este momento de **Lanche e música**), antes de começar a oficina, e ouvir uma música de preferência das participantes.<sup>18</sup>

Quadro 30 - Interdependência positiva (Celebração de resultados)

| OFICINA | META COLETIVA                     | RESULTADO      |
|---------|-----------------------------------|----------------|
| 01      | Entregar 6 relatos de experiência | Satisfatório   |
| 02      | Acertar 7 de 10 questões          | Satisfatório   |
| 03      | Acertar 4 de 7 questões           | Satisfatório   |
| 04      | Acertar 3 de 5 questões           | Insatisfatório |
| 05      | Acertar 3 de 6 questões           | Satisfatório   |
| 06      | Acertar 7 de 10 pontos            | Satisfatório   |

Fonte: Elaborada pelo autor

<sup>18</sup> No laboratório, havia uma caixa de som que foi utilizada para este momento.

O momento de celebração e recompensa era muito aguardado pelas participantes, que demonstravam entusiasmo com o cumprimento das tarefas propostas. A satisfação ao comemorar os resultados gerava um clima descontraído e de felicidade. Em caso de sucesso, essa recompensa mútua era oferecida sempre após a conclusão dos trabalhos em grupo. A valorização e enaltecimento dos esforços dos membros do grupo gerava uma sinergia positiva na turma, fortalecendo a cooperação entre as participantes.

As participantes demonstraram diferentes sentimentos em relação aos momentos de celebração dos resultados das oficinas (ver Apêndice G – Pergunta 4). Enquanto P1 valorizava a sensação de sucesso e realização, P2 destacava a importância da conexão com os outros membros do grupo. P3 também sentia felicidade ao celebrar os resultados, mas destacou a importância do momento para reflexão quando a meta não era alcançada. P4 e P5 perceberam que se tratava de um incentivo, pois oportunizava um momento de alegria para turma. Por fim, P6 considerava esses momentos de celebração como uma oportunidade para aprender e se divertir com os colegas, fortalecendo os laços do grupo de forma descontraída. As diferentes percepções das participantes demonstram a importância de considerar as particularidades de cada membro do grupo no processo de cooperação.

Outro fator fundamental nas oficinas era a **interdependência positiva de recursos**. Previamente, planejamos as aulas de modo que cada membro do grupo tivesse apenas uma parte das informações, recursos ou materiais necessários para sua tarefa. Dessa forma, os recursos dos membros deviam ser combinados para que o grupo atingisse seu objetivo. Na presente pesquisa, dividíamos os recursos conforme a divisão das metafunções e suas subcategorias consequentemente. Por exemplo, para a oficina 05, entregamos para um grupo de três participantes as três subcategorias analíticas da metafunção interativa da GDV para estudo individual.

Quadro 31 - Material para estudo individual

(continua)

| G 1 | G 2 | RECURSO  |
|-----|-----|--|
| P3  | P6  | <b>Contato:</b> esta função é estabelecida entre o texto visual e o leitor por meio do olhar dos participantes retratados. Quando o participante olha diretamente para os olhos do leitor, podemos dizer que há um contato por <i>demanda</i> . Nesse caso, os participantes representados, ao observarem o leitor, criam um vetor imaginário que os conectam ao leitor. Por outro lado, quando o participante não olha para o leitor da imagem, o contato é |

Quadro 31 - Material para estudo individual

(conclusão)

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | por <i>oferta</i> . Nesse caso, o leitor não está no campo de observação projetado pelo participante da imagem. Em vez disso, é um observador invisível. Os elementos da imagem que não contêm participantes humanos ou com traços humanóides que estão apenas pousando para o espectador estão apresentados por contato de oferta. Por exemplo, anúncios de produtos são realizados por meio desse contato.  |
| P2 | P1 | <b>Distância social:</b> esta função ocorre pelo tamanho do <i>enquadramento</i> em relação ao corpo humano. Quanto mais fechado for o tamanho do enquadramento, mais íntimo será a distância social ou quanto mais aberto for o enquadramento, menor será a afinidade entre o leitor e os participantes retratados. Divide-se o tamanho do enquadramento em três planos: aberto (aparece todo o corpo representado), médio (o participante é mostrado até o joelho) e fechado (recorta a imagem no âmbito dos ombros e o rosto do participante). |
| P5 | P4 | <b>Perspectiva:</b> diz respeito ao ângulo ou ponto de vista em que os participantes representados são mostrados. Nessa categoria interativa, há três angulações básicas em relação ao campo visual do observador: frontal (por exemplo, de uma modelo que está cara a cara com o fotógrafo), oblíqua (mostra uma modelo de lado pois indica distanciamento do observador em relação a imagem) e vertical (a câmera alta capta o objeto de cima para baixo).  |

Fonte: Elaborada pelo autor

Observamos que, ao separar este conteúdo em três partes, a leitura da atividade de grupo dependia da soma dos esforços individuais. Caso uma pessoa não entendesse e nem o grupo resolvesse buscar entender, as leituras das imagens estariam comprometidas. Logo após estudar individualmente e explicar a sua subcategoria interativa (Quadro 32), os alunos eram convidados a realizar uma leitura coletiva. Para isso, cada parte estudada era essencial para compreensão da imagem. No Quadro 32, podemos observar o desempenho de cada uma das equipes. A atividade era orientada de modo que o grupo empregasse os termos estudados individualmente de forma coletiva. As questões são de extrema importância para conduzir a leitura de acordo com a metafunção interativa e que cada participante pudesse contribuir com sua visão de leitura.

Quadro 32 - Atividade de grupo (Oficina 05)<sup>19</sup>

|   |   |
|---|---|
| <p>GRUPO 1: P1 ,P4, P6</p>  <p>A photograph of a woman lying on her side, wearing a white dress, with a bottle of Miss Dior perfume in front of her. The text 'Miss Dior' is written in a cursive font above her.</p>  | <p><b>1.Qual o tipo de contato que a modelo estabelece com os leitores? Como esse contato contribui para a venda do produto?</b><br/>Resposta: Contato por demanda, aumento grau do intimidade com consumidor.</p> <p><b>2.Qual a perspectiva da imagem em relação ao leitor? Como isso contribui para a construção do significado da imagem?</b><br/>Resposta: Frontal, o olhar dela dá uma ideia delicada do que expressa um perfume doce, romântico com um ar de pureza.</p> <p><b>3.Qual o tipo de enquadramento da imagem? E qual a relevância desse enquadramento para o objetivo do anúncio publicitário?</b><br/>Resposta: Médio, para expressar uma ingenuidade, uma publicidade voltada para jovens mulheres que entendem que a beleza vai muito além da estética</p> |
| <p>GRUPO 2: P3, P2, P5</p>  <p>A photograph of a woman in a red bikini holding three bottles of Itaipava beer. The bottles are labeled with their sizes: 300ml, 600ml, and 350ml. The text 'FAÇA SUA ESCOLHA.' is written in large letters on the left, and 'ITAIPAVA' is written in red on the right. At the bottom, it says 'BEBE COM MODERAÇÃO' and 'Frescos e Saborosos'.</p> | <p><b>1.Qual o tipo de contato que a modelo estabelece com os leitores? Como esse contato contribui para a venda do produto?</b><br/>Resposta: Contato por demanda, para induzir o comprador.</p> <p><b>2.Qual a perspectiva da imagem em relação ao leitor? Como isso contribui para a construção do significado da imagem?</b><br/>Resposta: Frontal, contribui com a venda do produto.</p> <p><b>3.Qual o tipo de enquadramento da imagem? E qual a relevância desse enquadramento para o objetivo do anúncio publicitário?</b><br/>Resposta: Médio, mostra o corpo da modelo</p>  |

Fonte: Elaborada pelo autor

De posse dessas leituras coletivas, a interdependência positiva de recursos motivou as participantes a obterem recursos específicos de todos os membros de cada equipe. Isso se comprova nas respostas com uso dos vocabulários específicos de cada recurso distribuído. Em complementação com a interdependência positiva de metas, os grupos se motivaram para ajudar e auxiliar todos os membros do grupo no entendimento da imagem (anúncio publicitário), porque cada membro se beneficiava do sucesso dos outros. Este fato era observado sobretudo quando os relatores P3 e P4 faziam suas exposições orais da leitura coletiva da imagem da atividade. Muitos detalhes eram acrescentados, por exemplo uma análise de discurso visual

<sup>19</sup> Nessa atividade em questão, dividimos as tarefas da seguinte forma: observador (responsável por observar e anotar uma habilidade social ensinada), facilitador (responsável por anotar e explicar as análises feitas em grupo sobre a imagem) e verificador (procura certificar-se se todos entenderam o conteúdo).

pertinente sobre o machismo que será explanado na próxima seção.

Sobre este aspecto, as respostas dos participantes (conforme Apêndice G – Pergunta 6) mostram que os participantes valorizaram a visão da colega na construção da interpretação de uma imagem em um estudo em grupo. P1 destaca que a compreensão do colega pode ajudar na divisão de ideias. P2 ressalta a importância de diferentes pontos de vista e perspectivas que possam enriquecer a interpretação da imagem. P3 destaca a importância dos detalhes visuais na construção da interpretação. P4 simplesmente responde que é muito importante. P5 destaca que a aprendizagem é feita através do compartilhamento de ideias. E, por fim, P6 destaca que a visão do colega ajuda a ter uma perspectiva própria. Em conjunto, essas respostas mostram que os participantes valorizam a colaboração e a troca de ideias em um estudo em grupo, reconhecendo que diferentes perspectivas e visões podem enriquecer a interpretação de uma imagem.

Na oficina 05, espontaneamente as participantes se auto intitularam “*Girl power*”. No grupo do *WhatsApp*, as participantes também modificaram o nome do grupo e mudaram a imagem do grupo para um símbolo do feminismo. Dessa forma, surge a **interdependência positiva de identidade**. Segundo Johnson e Johnson (2008), esse tipo de interdependência ocorre quando os membros se identificam com algum símbolo, bandeira ou lema comum ao grupo.

Figura 16 - Grupo do *WhatsApp*



Fonte: Elaborada pelo autor

Outra interdependência muito importante é a de papéis (função), que não pode ser confundida com a de tarefa (que nada mais é que o desdobramento da interdependência de recursos). Quando selecionamos e dividimos os recursos para cada participante, também orientamos que, de posse desse conteúdo específico, o participante execute uma tarefa específica e complementar para o benefício do grupo. Por exemplo, na oficina 5, o P1 e P2 ficaram responsáveis por ler, estudar e explicar aos seus companheiros sobre “contato”. A sua tarefa é explicar este conteúdo específico. Além disso, P1 e P2 tinha funções específicas (Verificador e facilitador, respectivamente) para o bom funcionamento da célula de estudo. Esses foram os papéis distribuído nas oficinas realizadas:

Quadro 33 - Funções por oficina

| OFICINA 1     | OFICINA 2     | OFICINA 3     | OFICINA 4                           | OFICINA 5   | OFICINA 6   |
|---------------|---------------|---------------|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Relator       | Relator       | Facilitador   | Guardador do contrato de cooperação | Verificador | Motivador   |
| Redator       | Redator       | Verificador   | Motivador                           | Observador  | Facilitador |
| Cronometrista | Cronometrista | Cronometrista | Cronometrista                       | Facilitador | Observador  |

Fonte: Elaborada pelo autor

Cada aluno recebia uma função específica para desempenhar no grupo a depender do objetivo da aula e da maturidade do grupo. Essas funções são sugestões de Lopes e Silva (2009). Sobre o que cada um realiza nos grupos explicamos a seguir:

- a) **Redator:** escreve as informações discutida no grupo.
- b) **Relator:** relata e explica as discussões e leituras do grupo.
- c) **Cronometrista:** responsável por controlar o tempo das atividades
- d) **Facilitador:** tem a função de orientar a execução das atividades do grupo. Lê as instruções e certifica se todos entenderam.
- e) **Verificador:** procura certificar se todos os membros compreenderam o conteúdo discutido nas atividades.
- f) **Guardador do contrato de cooperação:** garante que se cumpra os pontos elencados no contrato de cooperação da equipe.
- g) **Motivador:** felicita e encoraja os membros do grupo.
- h) **Observador:** observa e anota uma habilidade social ensinada e compartilha no processamento de grupo.

Durante as oficinas, as leituras coletivas obtiveram sucessos, no entanto, as

respostas das participantes à pergunta sobre a importância da dependência mútua foram variadas (Conforme Apêndice G – Pergunta 5). P1 apresentou uma visão ambígua, reconhecendo a importância do aprendizado em conjunto, mas destacando a possibilidade de alguém ficar para trás. Por outro lado, P2, P3 e P4 destacaram a importância de compartilhar conhecimento e aprender em conjunto para acelerar o processo de aprendizagem. P5 e P6 afirmaram que não concordavam com a noção de dependência mútua. Apesar disso, cabe ressaltar que elas se envolveram em diversas atividades que necessitava da ajuda mútua. A justificativa de P5 foi confusa, mas podemos inferir que ela quis dizer que não é interessante depender de alguém sem querer trabalhar na tarefa proposta. P6 enfatizou a importância da complementaridade entre os participantes, ao invés da dependência mútua, embora para nós esses conceitos sejam semelhantes. Em suma, embora as participantes tenham demonstrado espírito cooperativo nas atividades propostas, talvez o conceito teórico da interdependência mútua não tenha ficado claro para todos.

Em resumo, a interdependência positiva em suas variedades resultou em uma interação promotora eficiente. Os aspectos da cooperação que contribuem para o bom relacionamento foram também observados e ensinados. As habilidades sociais foram sendo implementadas de acordo com a necessidade da turma. Certamente, a interdependência positiva de objetivo e de metas aumenta efetivamente a probabilidade de interação nas equipes em detrimento da competição e do individualismo. Os esforços cooperativos convergiram para uma boa divisão de recurso e execução de tarefa e funções. Sendo assim, o apoio mútuo emergiu e por isso era celebrado ao final como forma de fortalecer os vínculos da turma. Os resultados desta seção responderam aos questionamentos iniciais e nos trouxeram alguns esclarecimentos sobre como a cooperação está relacionada à construção da leitura de textos multimodais em grupo.

Na próxima seção, iremos analisar mais detalhadamente a interação promotora na observância das leituras coletivas.

### ***5.2.3 A interação promotora***

No contexto de aulas de aprendizagem cooperativa em língua portuguesa, facilitar a interação promotora consiste em promover práticas educacionais que incentivam a leitura coletiva, o diálogo e a troca de conhecimentos entre os membros do grupo, ou seja, a construção mútua de significados comuns singulares e complementares. Essa prática fomenta o sucesso de todos os membros e facilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Além disso,

a interação promotora valoriza exponencialmente a responsabilidade individual e coletiva. Nesse caso, o papel do professor é fundamental, pois ele precisa estruturar a interdependência positiva, conduzir a aula e orientar os grupos para que haja interações promotoras eficazes, com incrementos de atividades pertinentes ao conteúdo estudado. Além disso, o professor deve investir tempo e paciência para que os alunos aprendam a trabalhar uns com os outros de maneira construtiva. Quando ocorre a interação promotora, significa que um ou mais pilares da aprendizagem cooperativa estão em plena execução também, como interdependência positiva e responsabilidade individual e coletiva. Na maioria dos casos, como também são interdependentes entre si, esses pilares se desenvolvem em efeito cascata, contribuindo, dessa forma, para o pleno desenvolvimento da aula.

Na presente pesquisa, analisamos os diálogos de duas atividades em grupo nas oficinas 5 e 6. Nessas atividades, em virtude dos objetivos específicos, foram observados a contribuição da interação promotora para os resultados individuais e coletivos da turma. Observamos prioritariamente o discurso de cada sujeito e suas apropriações sobre o conteúdo aprendido e ensinado coletivamente. Para tal procedimento, criamos algumas categorias inéditas de análise, conforme os dados gerados. De acordo com os preceitos de Bardin (2011), para facilitar a análise, agrupamos os dados com base nas seguintes categorias analíticas: descrição/narrativização, aproximação, utilização e reflexão.

Em relação à categoria **descrição/narrativização**, foi observada nos diálogos dos estudantes durante as leituras coletivas em grupo uma tentativa de expressar primordialmente os elementos significativos das imagens. Durante as atividades, em determinados momentos era comum notar que os estudantes narravam e descreviam os textos imagéticos sem necessariamente utilizar ou se aproximar da metalinguagem da GDV. Um exemplo disso pode ser encontrado quando o participante descreveu uma parte da imagem da atividade de grupo.

#### Quadro 34 - Trecho de transcrição

**P6:** Tipo assim, eu acho que a parte de cima que tem o texto é o que todo mundo deveria pensar, certo? É algo que a sociedade precisa ver e adotar.

**P4:** Mas a foto é a realidade que todo mundo quer. Três pessoas juntas e felizes e sem preconceito. Dá pra ver que eles não se importam com nada.

Fonte: Elaborada pelo autor

Narrar e descrever uma imagem a partir de experiências próprias é um processo muito corriqueiro quando se fala de letramento multimodal. Os participantes seguiram suas

intuições e atribuíram significados e criaram suas próprias linhas de raciocínio. Todo leitor possui de certa maneira uma habilidade natural de atribuir significado sem necessariamente recorrer a uma metalinguagem específica. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), narrar uma imagem é um processo natural, no qual o leitor elabora um significado para a imagem e cria uma história a partir dela, porém, sem o devido uso da metalinguagem, essas leituras podem ser muitas vezes superficiais, limitadas e estritamente subjetivas.

No entanto, com o passar da atividade, esse conhecimento intuitivo vai se reformulando. Os participantes passam a buscar soluções a partir dos conhecimentos adquiridos nas oficinas.

#### Quadro 35 - Trecho de transcrição

**P1:** Ele falou também da posição de::: dado e novo.

**P6:** Si:::m, vamos ver! Esse pequeno texto pode ser considerado como dado? E a imagem da família como novo?

**P1:** Não é família! Tem uma enfermeira no meio deles dois.

**P6:** Ah! Sim!

**P4:** Acho que isso simboliza a quebra do preconceito.

**P1 e P6:** Sim!

Fonte: Elaborada pelo autor

Nesse momento, enquanto um participante tenta usar a metafunção composicional (valor informativo), o outro participante narra ou descreve a imagem, mas não utiliza a metalinguagem da GDV para analisá-las. Quando os participantes trabalham juntos para ler e analisar textos multimodais, eles podem ter diferentes níveis de compreensão e conhecimento da metalinguagem GDV. Neste ponto, um participante pode querer usar termos técnicos das metafunções para analisar a imagem, enquanto outro participante pode simplesmente descrever ou narrar a imagem sem usar a metalinguagem GDV. Isso pode indicar um desenvolvimento pleno de interdependência positiva e responsabilidade pessoal, pois os participantes se ajudam e compartilham conhecimentos para alcançar o entendimento comum das nuances do texto multimodal.

Em outro momento, na mesma atividade, P6 apenas lê o texto, enquanto P1 comenta, reflete e busca analisar de acordo com os preceitos da GDV ensinadas na oficina:

## Quadro 36 - Trecho de transcrição

**P6:** Essa frase é bem interessante “quem vive com AIDs pode ter uma vida saudável” [inaudível].

**P1:** Acho que o significado das coisas na imagem tem a ver com + onde elas tão colocadas, né? É o valor de informação! E acho que tudo que a gente falou até agora dá certo nesse quadrado aqui. (Silêncio)

Fonte: Elaborada pelo autor

Também é importante perceber que a interação promotora não se limita a descrições e narrativas. Nos diálogos e discussões entre os membros do grupo, há intensos intercâmbios de pontos de vista. Ao discutir ideias, reforçam-se os conceitos previamente aprendidos. Em consequência, notamos um impacto imediato no desempenho individual e coletivo do grupo. A observância da metalinguagem da GDV é um fator importante na construção dos significados mais profundos e complexos inerentes aos textos multimodais. Nesse sentido, as aulas em AC possibilitam que haja uma aprendizagem significativa por meio do desenvolvimento mútuo da compreensão do discurso visual. Logo, as participantes se apropriam dos termos da GDV à medida que avançam no desempenho coletivo.

Nessa caminhada rumo ao entendimento do texto multimodal, os estudantes já esboçavam aproximações dos recursos da GDV. Em relação à categoria de **aproximação** do uso da metalinguagem, em alguns momentos os estudantes se aproximaram sutilmente dos conceitos das metafunções, referindo-se, por exemplo, à saliência (metafunção composicional) de determinando elementos no texto com maior destaque em virtude de sua nitidez e cores. Nesse caso, a estrutura da saliência é aproximada no discurso do participante quando se fala de cores, mas não menciona expressamente a metalinguagem e nem especifica onde está saliente na imagem. Observamos isso no seguinte diálogo:

## Quadro 37 - Trecho de transcrição

**P1:** É a resposta da B? A foto tem um grande destaque + se a gente perceber, é maior que o texto. Sem falar das cores!

**P6:** Eu acho que eles tão bem destacado, por causa dos textos que são menores.

**P1:** Isso é a resposta da B?

**P4:** É:: Acho que sim!

**P1:** O que destaca também são as cores!

Fonte: Elaborada pelo autor

O uso efetivo da metalinguagem da GDV durante as atividades em grupo fica em evidência em muitos trechos da transcrição. Notamos muitas vezes que os objetivos da aula estavam sendo atingidos quando os estudantes usavam os conceitos em seus discursos adequadamente durante as leituras coletivas. O uso pleno desses conceitos é uma demonstração do sucesso da aula e indica que o processo de desenvolvimento e apropriação de termos está se consolidando. Observamos os alunos tentando usar de alguma forma a metalinguagem para resolver as questões de interpretação na atividade em grupo. Nesse processo, há muitas consultas aos materiais de estudo individual para checar as informações e comparar com o discurso dos colegas. O processo de uso da metalinguagem é essencial para aprofundar a compreensão dos estudantes em relação aos textos multimodais, possibilitando, dessa maneira, que os alunos criem uma estratégia de leitura e análise mais ampla e multifacetada, conforme constatado a seguir:

#### Quadro 38 - Trecho de transcrição

**P2:** É algo como se tivesse de frente. Aquilo que tu falou!

**P5:** Como é o nomizi::nho? +++ Aqui no papel, acho que é frontal, porque fala que é quando se tá de ++ frente do fotógrafo.

**P2:** E o que é isso?

**P5:** Ficar de frente para o fotógrafo + acho que ajuda para que se venda mais o produto.

**P2:** Eu acho que é uma questão de pose + ela tá pousando, é isso!

**P5:** é para apresentar melhor as cervejas nas duas mãos.

Fonte: Elaborada pelo autor

A categoria **utilização** aponta para o uso efetivo da metalinguagem da GDV pelos estudantes durante as atividades em grupo. Dois pontos são relevantes a serem destacados. Primeiramente, quando o estudante lembra do conceito aprendido e o aplica na sua própria análise, ele demonstra um avanço significativo na aprendizagem. Apropriar-se de determinados termos e usá-los para resolver problemas nas atividades de grupo indica sucesso das oficinas aplicadas. Em segundo lugar, ao utilizar os termos técnicos da GDV, os estudantes são capazes de ampliar suas observações sobre a imagem, resultando de certa forma em uma análise detalhada. Isso é evidente no diálogo a seguir, quando a participante formula um discurso de justificativa sobre seu entendimento acerca do contato por demanda da metafunção interativa:

## Quadro 39 - Trecho de transcrição

**P2:** É tipo:: frase de efeito *faça sua escolha!* é::: sobre o que a gente aprendeu, vocês lembram que ele [professor] falou que tem anúncios que são apelati:vos+ nesse daqui tem o corpo da mulher chamando a atenção dos consumidores + isso é algo que a gente sabe, a gente tem noção disso e seria uma informação pra chamar atenção, é como se fosse te fazer comprar, tipo  *você não tem escolha é a cerveja ou a modelo* é o que diz no papel, né? + É isso! Vê se eu entendi alguma coisa? É um anúncio publicitário! NÃO, na verdade é uma propaganda, porque também passa na televisão! Voltado pra quem bebe cerveja ++ (ruído de nojo). / E::ntão o contato é por demanda, porque eu acho que a modelo tá ligada aos consumidores. Vocês concordam!?

**P5 e P3:** Si::m!

**P5:** Só lembrar do tio Sam, que ele falou, ele aponta pro leitor então se liga com o leitor!

Fonte: Elaborada pelo autor

Durante a leitura em grupo, o entendimento da apropriação da estrutura por meio do contato de demanda foi confirmado quando P5 confirmou o discurso de seu colega com um exemplo concreto mencionado pelo professor. Ao recorrer a uma exemplificação, P5 demonstra um nível de apropriação em relação àquela determinada metafunção. Logo, há sobretudo um forte envolvimento por parte dos alunos para a plena realização das atividades propostas nas oficinas. É interessante notar que essas discussões em grupo determinam como discursos de compreensão da imagem são estabilizados e formalizados. Assim como este exemplo, há vários outros trechos da incorporação desse vocabulário específico da GDV na construção de leituras coletiva dos textos multimodais trabalhados na presente pesquisa.

Ao se apropriar dos termos técnicos da GDV, é possível notar um discurso crítico por parte das participantes diante das escolhas dos produtores dos textos multimodais. Há uma forte expansão de vocabulário visual e um desenvolvimento de **reflexão** com base na metalinguagem diante do texto imagético. Na oficina 5, as discussões foram acaloradas em relação à utilização do corpo feminino como propósito para fins comerciais. Como podemos constatar na transcrição presente no Quadro 40:

## Quadro 40 - Trecho de transcrição

(continua)

**P3:** bem + que eu acho que seja contato po::r direto. Tem escrito *faça sua escolha.*+ Sei lá, acho que ela olha pra quem tá lendo.

**P2:** Quando assim + o público alvo é visto pela modelo!

**P3:** (pigarro) e:: público també::m! A modelo e a cerveja! Corpo da modelo serve APENAS PRA CHAMAR ATENÇÃO DOS HOMENS +++ [exaltação na voz]

## Quadro 40 - Trecho de transcrição

(conclusão)

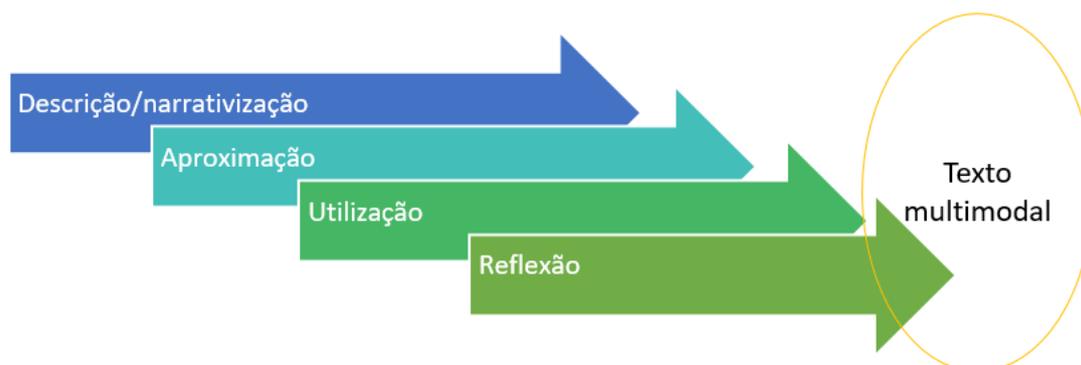
**P2:** ou como pessoas que não tem informação, porque tem muitas pessoas que são ignorantes e não entende as coisas e começa a falar um monte de besteira + *mas é o trabalho dela* agora esses 600 ml debaixo dos seios é o que? + ofende muita gente isso!  
**P5:** Muita gente acha normal + *é só uma propaganda!*

Fonte: Elaborada pelo autor

A reflexão crítica ocorre após a P3 observar uma escolha realizada pelo produtor da imagem, notando que o corpo da modelo serve apenas para atrair atenção dos consumidores. Após este comentário, P2 continua sua análise, porém questionado as escolhas dos produtores da imagem. Vale ressaltar que o participante analisou criticamente o conteúdo a partir da metafunção interativa da GDV. Ademais, P2 também refletiu sobre a influência do discurso machista nas declarações visuais publicitárias. No caso, o participante ponderou sobre o uso de recursos visuais para evidenciar partes do corpo para despertar o interesse do público masculino. No anúncio publicitário estudado pelo grupo, houve um consenso de que há sobretudo na imagem uma apropriação abusiva do corpo feminino como objeto de cobiça por parte do público consumidor.

Em suma, as categorias analíticas que emanaram da observação das transcrições nos levam ao entendimento de que o processo de aprendizagem de uma metalinguagem em grupos cooperativos exige uma reflexão profunda. Cada categoria analítica contemplou uma face da interação promotora entre os participantes. Esses recortes da realidade são reveladores na medida em que percebemos o envolvimento dos estudantes tanto com o conteúdo proposto quanto com seus pares. Há uma progressão de proficiência leitora por parte dos participantes em relação à utilização do vocabulário comum. Se há uma progressão em curso, podemos afirmar que as categorias utilizadas para analisar os diálogos coletivos se comportam também como uma escala de aproximação ao emprego da metalinguagem, cujas direções estão apontadas para a compreensão do texto multimodal. Ilustramos a seguir:

Figura 17 - Emprego da metalinguagem



Fonte: Elaborada pelo autor

Cada categoria diz respeito ao distanciamento e aproximação em relação à leitura do texto multimodal. A categoria descrição está longe do texto multimodal, porém aponta para ele de alguma forma, utilizando a linguagem cotidiana para narrar ou descrever elementos visuais. Na aproximação, dizemos que o estudante que está em marcha para a plena utilização da terminologia comum muitas vezes tangencia conceitos, parafraseia ou exemplifica. Quando o estudante está empregando a metalinguagem, significa dizer que seu discurso contempla os aspectos específicos da imagem que dificilmente seriam analisadas pela linguagem cotidiana. Por último, o estudante, ao refletir com base na metalinguagem, indica um novo posicionamento em relação ao texto multimodal. Suas análises estão imersas na descrição da sintaxe do texto visual e repletas de questionamentos acerca das escolhas do produtor do texto visual.

Diante desse cenário, vale ressaltar que essa progressão não é uma simples caminhada em única direção. Na verdade, os estudantes transitam nessas camadas a todo momento. O texto multimodal está repleto de elementos que, à primeira vista, podem parecer obscuros. No entanto, com a ajuda dos colegas, aquilo que inicialmente pode parecer nebuloso para um estudante pode ser esclarecido por seu colega por meio de perspectivas ancoradas no vocabulário da GDV. Cada posicionamento pode ser um salto nessa escala. Esse modelo de progressão nos ajuda a explicar a interação promotora e a leitura coletiva entre os estudantes. As leituras, no ambiente cooperativo, tendem a trafegar para direção mais próxima da compreensão do texto multimodal. Essa organização coletiva de leitura influencia, portanto, a leitura individual, conforme apontam a responsabilidade individual e de grupo.

A seguir, discutiremos os aspectos didáticos envolvidos ao aprender coletivamente uma metalinguagem.

### 5.3 O processo de aprendizagem da metalinguagem em grupos de AC

Após a discussão dos dados obtidos nas oficinas e de acordo com os objetivos específicos, é importante discutir as implicações do processo de aprendizagem de uma metalinguagem e sua implementação em sala de aula. Nesta subseção, discutiremos os seguintes aspectos metodológicos das oficinas e suas respectivas implicações didáticas: terminologia comum, adaptabilidade e propulsão crítica.

#### 5.3.1 Terminologia comum

Na apresentação inicial, o professor/pesquisador teve cuidado ao apresentar novos e complexos conceitos para os alunos. Essa atividade se mostrou desafiadora do ponto de vista didático, porque os alunos poderiam ter dificuldades para encontrar ou lembrar os termos apresentados inicialmente pelo professor. Conforme salientam Unsworth e Ortigas (2008), o ponto de partida para uma abordagem multimodal do texto em sala de aula se configura quando, ao compartilhar uma metalinguagem comum, o aluno sistematiza suas leituras. Dessa forma, os estudantes caminham juntos no sentido de serem compreendidos igualmente por todos na turma. O professor, como motor gerador dessa metalinguagem, sempre era lembrado nas leituras coletivas. Na presente pesquisa, notamos que várias vezes os participantes faziam referências ao discurso do professor.

Como fica evidente no seguinte trecho:

#### Quadro 41 - Trecho de transcrição

**P2:** É tipo:: frase de efeito *faça sua escolha!* é::: sobre o que a gente aprendeu, vocês lembram que ele [professor] falou que tem anúncios que são apelati:vos+ nesse daqui tem o corpo da mulher chamando a atenção dos consumidores (...)

Fonte: Elaborada pelo autor

Por outro lado, a recorrência ao discurso do professor não se restringe apenas à apresentação inicial. No decorrer das oficinas, o professor circulava nos grupos no intuito de contribuir para o debate e sanar dúvidas eventuais. Dessa forma, o envolvimento ativo do professor promoveu um ambiente dinâmico de aprendizagem no qual os alunos puderam abertamente buscar orientação durante as atividades coletivas. O trecho a seguir evidencia justamente essa interação promotora entre professor e aluno no âmbito das atividades coletivas

realizadas:

Quadro 42 - Trecho de transcrição

**P1:** (?) Não + todo mundo não + as próprias pessoas que trabalham nos hospitais, os profissionais da saúde, porque isso é cartaz educativo, o **professor** falou nesse instante! + que tá tentando fazer as pessoas a serem menos preconceituosas. (...)

Fonte: Elaborada pelo autor

Ademais, no momento de estudo individual, os participantes são estimulados a aprenderem o conteúdo proposto, no caso a metalinguagem, que contribuirá para o trabalho coletivo futuro. Simultaneamente, o professor enfatiza a importância do estudo individual como condição fundamental para o sucesso coletivo. Segundo Unsworth e Ortigas (2008), o envolvimento ativo com as possibilidades interpretativas das imagens exige que os alunos também desenvolvam uma compreensão sistemática dos modos de produção de significado empregados nessas imagens. A utilização de uma metalinguagem compartilhada torna-se essencial, pois essa ferramenta analítica descreve os recursos utilizados para criar significado visual amplo de um texto visual. Por isso, é imprescindível a interdependência positiva de recurso, na qual cada aluno sempre ficava responsável por estudar e explicar o conteúdo aos demais colegas. Constatamos isso no trecho a seguir, quando os estudantes estavam analisando a metafunção interativa (subcategoria perspectiva) no texto multimodal e recorreram ao material individual para se apoiar na análise:

Quadro 43 - Trecho de transcrição

**P2:** É algo como se tivesse de frente. Aquilo que tu falou!

**P5:** Como é o nomizi::nho? +++ Aqui no papel, acho que é frontal, porque fala que é quando se tá de ++ frente do fotógrafo.

Fonte: Elaborada pelo autor

Após ler e estudar individualmente, os alunos trabalham cooperativamente e cada um contribui com o que aprendeu ampliando suas respectivas leituras diante dos textos multimodais. Nesse momento, ocorre um compartilhamento mútuo de saberes sobre o que foi estudado individualmente. De posse desse conhecimento, o grupo é desafiado a resolver

atividades que envolvam justamente os conhecimentos propostos inicialmente. A metalinguagem familiar otimiza o trabalho realizado por cada grupo, uma vez que os estudantes são desafiados a não apenas descreverem e narrativizarem suas impressões, mas sistematizarem com base na linguagem comum suas respectivas leituras.

Ao empregar a GDV, os grupos cooperativos puderam explorar e analisar vários componentes visuais relevantes, alguns dos quais seriam difíceis de abordar e examinar de forma eficiente usando a linguagem cotidiana. Na transcrição dos áudios da oficina 05, por exemplo, o grupo usou com muita propriedade os termos da metafunção interativa (contato, perspectiva, enquadramento) para realizar uma leitura do anúncio publicitário e levantou alguns questionamentos sobre as escolhas dos elementos visuais do texto estudado. Embora demonstrassem insegurança, a leitura caminhou em direção ao consenso de quais subcategorias estavam empregadas no texto visual. Vale ressaltar também que o grupo estava de posse de questões norteadoras, facilitando bastante o cumprimento da atividade em grupo. Além disso, alguns participantes recorriam à exemplificação para amparar suas respostas, como é o caso de P5, que lembrou do recurso de recorte de fotografia de uma determinada rede social (similar à subcategoria enquadramento da metafunção interativa):

#### Quadro 44 - Trecho de transcrição

**P5:** Agora é eu, né?. A minha questão é a C que pergunta o tipo de enquadramento da imagem.

**P3:** hu::m!

**P5:** é::: + é tipo quando se recorta a imagem!

**P2:** é tipo aquilo do: só:: + recortar e enquadrar a imagem. Eu acho, sabe, que a imagem foi recortada pra caber apenas o corpo dela + assim + eles não deixariam aparecendo a paisagem do fundo.

**P5:** **A gente faz isso no Instagram!**

**P3:** sim

**P5:** é::+ tá escrevendo? + [P5 se dirige a P3]

**P2:** Então é médio? No quadro, recorta apenas os joelhos para cima.

**P5:** no papelzinho diz que sim! + Aqui fala assim que quando se enquadra até o joelho é médio.\

**P2:** Tem outros?

**P5:** Deixa eu ver +++ sim, é que tem o aberto e o fechado também. [Participante está checando a informação no seu material de estudo individual]

Fonte: Elaborada pelo autor

Em grupos cooperativos, a terminologia comum é um ponto de convergência. Esse fator no grupo cooperativo é de extrema importância, pois promove de diversas maneiras uma interdependência positiva. No caso, como se trata de uma terminologia específica compartilhada para atingir determinado objetivo comum, doravante denominamos de

**interdependência positiva de terminologia** (doravante IPT). Desse modo, os membros do grupo estão também unidos por um vocabulário específico comum que possibilita cumprir suas tarefas de maneira ágil. A pertinência desse fato é notória, porque se evidencia a relação da cooperação e metalinguagem em prol do benefício dos estudantes em âmbito pedagógico. Portanto, enfatizamos que a proficiência da metalinguagem não é apenas de caráter individual, mas de grupo.

No Quadro 45, ilustramos a estruturação dessa interdependência e a sua manifestação na leitura coletiva realizada na oficina 05 pelo grupo composto por P3 (responsável por estudar a subcategoria contato), P2 (responsável por estudar a subcategoria distância social), P5 (responsável por estudar a subcategoria perspectiva).

Quadro 45 - Estruturação da interdependência positiva no discurso dos participantes

| <b>Participante e subcategoria estudada</b>                                       | <b>Discurso de utilização</b>   | <b>Discurso de aproximação</b>   |
|---|---|--|
| P3 ficou responsável por estudar e ensinar a subcategoria <b>Contato</b>          | <b>P2:</b> (...) Voltado pra quem bebe cerveja ++ (ruído de nojo). / E::ntão o <b>contato</b> é por <b>demanda</b> , porque eu acho que a modelo tá ligada aos consumidores. Vocês concordam!?          | <b>P5:</b> Só lembrar do tio Sam, que ele falou, ele aponta pro leitor então se liga com o leitor! |
| P2 ficou responsável por estudar e ensinar a subcategoria <b>Distância social</b> | <b>P2:</b> é tipo aquilo do: só:: + recortar e enquadrar a imagem. Eu acho, sabe, que a imagem foi recortada pra caber apenas o corpo dela + assim + eles não deixariam aparecendo a paisagem do fundo. | <b>P5:</b> A gente faz isso no Instagram!  |
| P5 ficou responsável por estudar e ensinar a subcategoria <b>Perspectiva</b>      | <b>P5:</b> Como é o nomizi::nho? +++ Aqui no papel, acho que é frontal, porque fala que é quando se tá de ++ frente do fotógrafo.   | <b>P2:</b> Eu acho que é uma questão de pose (...)   |

Fonte: Elaborada pelo autor

Os discursos de cada participante deixam claro que houve um aprendizado pleno de cada subcategoria. Notamos isso na primeira linha, quando dois participantes (P2 e P5) se apropriaram do conteúdo estudado por P3. Outro aspecto importante na leitura coletiva era a recorrência constante a exemplificações para amparar a constatação do colega. A leitura era moldada, de fato, por várias mãos, por assim dizer. A pluralidade nas leituras era fruto direto da apropriação e utilização de um vocabulário comum. Os olhares convergiam para os pontos que eram direcionados tanto pelo material individual quanto pelas questões norteadoras.

Conforme a Quadro 46, constatamos que a IPT está entre a interdependência de

meta e de recurso. Nesse limiar, essa conexão pelo vocabulário comum entre os estudantes é possível, devido ao aprendizado do conteúdo recortado e específico para cada aluno. De posse desse conteúdo, os estudantes utilizavam a terminologia comum como ponto de convergência. Ao usar os termos técnicos, os participantes ampliavam significativamente suas habilidades coletivas, tais como: comunicação assertiva, alinhamento de responsabilidades, confluência de objetivos. Em síntese, a interdependência positiva de recurso, realizada no momento de estudo individual e compartilhamento coletivo, gera a IPT na atividade de grupo.

Quadro 46 - Interdependência positiva de terminologia

| <b>Interdependência positiva de meta</b>               | <b>Interdependência positiva de terminologia</b>                | <b>Interdependência positiva de recurso</b>   | <b>Aluno</b> |
|--|---|---|--------------|
| Aprender os significados interativos em textos visuais | Utilizar a terminologia comum na construção da leitura coletiva | Estudar, ensinar e aprender conteúdos específicos no grupo  |              |
| <b>Metafunção interativa</b>                           | Contato   | Essa função acontece quando o texto visual se comunica com o leitor por meio do olhar dos personagens (...)   | 1            |
|  | Distância Social  | Essa função está relacionada ao tamanho do enquadramento em relação ao corpo humano (...)                     | 2            |
|  | Perspectiva   | Essa função está relacionada ao ângulo ou ponto de vista em que os personagens retratados são mostrados (...) | 3            |

Fonte: Elaborada pelo autor

Uma conexão entre um grupo que envolva uma terminologia comum sempre existiu nas sociedades humanas, dentre as quais, às vezes, algum grupo específico elabora seu próprio vocabulário a fim de facilitar seu entendimento sobre determinado assunto, como por exemplo, no âmbito da justiça, da medicina, da informática entre outros. A IPT constatada em nossa pesquisa se destaca pelo caráter educacional, cooperativo e analítico. Na perspectiva da AC, os alunos experimentam, conceitualizam, analisam e aplicam esse conhecimento em conjunto. Para ser efetivo, esse movimento sugere então que haja uma estruturação didática adequada para sua aplicação em sala de aula. Assim como estruturamos a interdependência positiva de recurso, nós também em consequência estruturamos didaticamente a IPT. Assim, selecionamos cuidadosamente os termos e conceitos básicos da GDV para cada oficina, a fim de promover uma conexão plena dos alunos por meio de leitura.

Na presente pesquisa, houve um grande esforço pedagógico para que em seis oficinas os alunos pudessem aprender satisfatoriamente tais conceitos. A GDV encontrou seu devido lugar na cooperação dos grupos em torno da interpretação de textos multimodais. Esta condição de uso é, portanto, dinâmica e convidativa, porque é uma ferramenta para questionamentos, debates, elaboração, esclarecimento de significados para serem usados em sala de aula, tanto pelos alunos quanto pelo professor.

Na GDV, temos três metafunções básicas e uma gama de subcategorias que em termos didáticos para o nível escolar podem assustar aos estudantes se não for trabalhada adequadamente. Selecionamos para cada oficina três subcategorias que foram abordadas em dois grupos (cada grupo com três participantes). Dessa forma, garantimos a estruturação da IPT a qual foi empregada no total 12 subcategorias da GDV. Em cada oficina, era avaliado o trabalho, conforme os instrumentos, com o intuito de observar as melhorias para a oficina seguinte. Desse modo, a fim de formar grupos heterogêneos escolhíamos aleatoriamente os participantes de cada grupo. Tal ação pode parecer irrelevante, mas como salientam Johnson e Johnson (2007), isso elimina a formação de ‘panelinhas’ e favorece o crescimento cognitivo da turma.

Quadro 47 - Metafunções e subcategorias nos grupos cooperativos

|                     | Oficina 03                  |   | Oficina 04                |   | Oficina 05       |   | Oficina 06        |   |
|---------------------|-----------------------------|---|---------------------------|---|------------------|---|-------------------|---|
| <b>Metafunção</b>   | Representacional            |   |                           |   | Interativa       |   | Composicional     |   |
| <b>Subcategoria</b> | Processo de ação            |   | Processo classificacional |   | Contato          |   | Valor informativo |   |
|                     | Processo de reação          |   | Analítico                 |   | Distância Social |   | Saliência         |   |
|                     | Processos verbais e mentais |   | Simbólico                 |   | Perspectiva      |   | Moldura           |   |
| <b>Grupo</b>        | 1                           | 2 | 1                         | 2 | 1                | 2 | 1                 | 2 |

Fonte: Elaborada pelo autor

A função de uma aula que leva em conta o fenômeno do texto multimodal, tendo em vista o LMC, é uma proposta de descrição dos elementos visuais por meio de subcategorias analíticas que ajuda a compreender e localizar informações imagéticas não evocadas pela linguagem cotidiana. Em vez de considerarmos uma leitura individual, uma única perspectiva diante do texto multimodal, convocamos múltiplas perspectivas e, dessa forma, a leitura coletiva nos dá indícios sobre a densidade dos significados que cada texto reverbera. Em outros termos, a terminologia comunitária é percebida à medida que os estudantes vão achando pontos de convergências. Quanto mais pontos de convergência, maior a adaptabilidade da

metalinguagem, por assim dizer, diante das múltiplas manifestações dos modos semiótico em texto multimodal e das múltiplas perspectivas de leitura dos estudantes.

Sobre a adaptabilidade da GDV, discorreremos a seguir.

### 5.3.2 Adaptabilidade

Uma metalinguagem adaptável para analisar uma diversidade de imagens é capaz de evoluir de acordo com as demandas e desafios emergentes da nossa sociedade. Essa adaptabilidade para analisar variados gêneros multimodais possibilita a compreensão plena dos significados que continuam a mudar com novas formas de mídia com o decorrer do tempo, considerando seus contextos de produção e publicação, que podem expandir ou restringir os significados produzidos. Diante desse cenário e tendo em vista este aspecto, o aluno estabiliza (formaliza seu entendimento) determinados significados relevantes para sua compreensão da imagem. O Quadro 48 exemplifica o exposto acima, quando P1 percebe que a ferramenta da subcategoria do valor de informação da metafunção composicional se ajusta à análise da disposição dos elementos significativos no espaço visual da imagem:

Quadro 48 - Trecho de transcrição

**P1:** Acho que o significado das coisas na imagem tem a ver com + onde elas tão colocadas, né? É o valor de informação! E acho que tudo que a gente falou até agora dá certo nesse quadrado aqui. (Silêncio)

Fonte: Elaborada pelo autor

O bloco informacional de uma composição multimodal, fornecido no material de estudo individual na oficina 05, é uma estratégia proposta por Kress e van Leeuwen (2006) para analisar o significado de cada posicionamento no espaço da imagem. Os autores propuseram uma grade genérica de análise, tendo em vista justamente essa complexidade de textos visuais. Vale ressaltar que essa grade não é normativa, mas um grande parâmetro para análises da disposição de elementos no campo da imagem. O fato é que, a depender do produtor e do contexto, os valores de informação podem variar. Assim, surge o bloco informacional para nortear as leituras possíveis daquele determinado texto multimodal.

Outro exemplo de flexibilidade de metalinguagem que é muito comum de ser notado em qualquer que seja o texto multimodal é a subcategoria saliência. Essa subfunção

semiótica da metafunção composicional versa sobre os fatores visuais e textuais latentes que chamam atenção dos leitores na imagem. Em relação à saliência, são vários os elementos que provocam a atenção do leitor, que, segundo a GDV, começa pela localização em primeiro plano ou segundo plano, tamanho relativo, contrastes de cores, nitidez entre outros. Dito isso, observamos esses aspectos também no discurso dos participantes no trecho transcrito no Quadro 49:

Quadro 49 - Trecho de transcrição

**P1:** É a resposta da B? A foto tem um grande destaque + se a gente perceber, é maior que o texto. Sem falar das cores!  
**P6:** Eu acho que eles tão bem destacado, por causa dos textos que são menores.  
**P1:** Isso é a resposta da B?  
**P4:** É:: Acho que sim!  
**P1:** O que destaca também são as cores!

Fonte: Elaborada pelo autor

Essa flexibilidade é essencial, porque as categorias analíticas e eventos reais se relacionam de maneira fluida, provisória, incerta e relativa aos contextos e propósitos da análise. O princípio da adaptabilidade da metalinguagem é uma constante semiótica, porque o fenômeno da multimodalidade é de natureza dinâmica. As variações do texto multimodal estão sujeitas aos diferentes contextos, propósitos e influências culturais. Segundo Bateman, Wildfeuer e Hiippala (2017), os estudos do texto multimodal desafiam as concepções teóricas predominantes, porque se trata da compreensão de um complexo e multifacetado fenômeno da comunicação humana. Em virtude dessa observância, nosso experimento resultou em um modelo de aprendizagem refinado, visto que pode ser usado em salas de aula para estimular a metalinguagem na descrição e análise de textos multimodais em grupos de estudo cooperativo.

Outro aspecto fundamental a considerar é que cada estudante traz uma perspectiva distinta para a leitura de cada texto multimodal. No âmbito da aprendizagem cooperativa, o desequilíbrio cognitivo desempenha um papel significativo nas discussões de grupo. É fundamental destacar que esse desequilíbrio não significa que um aluno saiba mais do que outro, mas que a perspectiva de cada um enriquece uma compreensão leitora ampla. Conforme Vygotsky (1989), é justamente durante a interação social que se promove o desenvolvimento cognitivo. À medida que examinamos vários trechos das transcrições, torna-se evidente que cada participante se baseia em experiências pessoais para fornecer exemplos e ratificar uma

compreensão coletiva do texto.

Portanto, para nossa pesquisa, a versatilidade da GDV, como ferramenta de leitura multimodal, se revela muito importante quando se adapta às perspectivas individuais de cada estudante. Por meio das discussões coletivas, o compartilhamento de experiências explora os variados significados presentes nos textos multimodais. Há sobretudo uma riqueza de possibilidades de análises com tais categorias e subcategorias articuladas. De posse dessa organização do potencial significativo dos textos, os alunos são estimulados também a realizarem um questionamento crítico das escolhas do produtor do texto multimodal.

A seguir, falaremos sobre a metalinguagem como propulsão crítica.

### ***5.3.3 Propulsão crítica***

No decorrer da pesquisa, constamos de antemão as diretrizes do LMC ao visualizar a leitura como prática social de construção de significados inerentes ao contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos. Nas oficinas, percebemos que os estudantes caminhavam em direção à postura de questionar o discurso visual vigente. Nessa esteira, segundo Serafini (2011) uma metalinguagem é um agente catalisador para que os alunos se posicionem criticamente e questionem os significados expressos por meio das escolhas semióticas. Ao estruturar a percepção e oferecer uma nova visão sobre escolhas que poderiam ter sido consideradas, os estudantes produziram interpretações singulares. Em nossas análises, constatamos que a metalinguagem não estava apenas sendo usada como um instrumento para um determinado propósito, mas que parecia remodelar as maneiras dos estudantes de pensar sobre imagens.

Um aspecto seminal para compreensão crítica de uma imagem é o desenvolvimento e a apropriação de um vocabulário único, como já comentado e discutido anteriormente. Segundo Lewis (1990) quando nomeamos coisas, as convocamos para existir em nosso pensamento. Consequentemente, permitimos que elas surjam em nossa consciência. Nomear os elementos visuais de um texto multimodal é um aspecto inicial do processo de compreensão. Os estudantes constroem leituras, não como produtores de significado, mas como sujeitos socioculturalmente posicionados em uma constante disputa em relação ao discurso dominante. Em outras palavras, conforme Zammit (2007), essa metalinguagem permite que os leitores adotem uma posição de leitura mais crítica e questionem as estruturas e componentes que os autores, ilustradores e *designers* usam para transmitir significados.

Uma evidência disso na presente pesquisa foi constatada quando um participante questionou o uso do corpo feminino em anúncios publicitários de cerveja.

## Quadro 50 - Trecho de transcrição

**P3:** (pigarro) e:: público també::m! A modelo e a cerveja! Corpo da modelo serve APENAS PRA CHAMAR ATENÇÃO DOS HOMENS +++ [exaltação na voz]  
**P2:** ou como pessoas que não tem informação, porque tem muitas pessoas que são ignorantes e não entende as coisas e começa a falar um monte de besteira + *mas é o trabalho dela* agora esses 600 ml debaixo dos seios é o que? + ofende muita gente isso!  
**P5:** Muita gente acha normal + *é só uma propaganda!*

Fonte: Elaborada pelo autor

A declaração “ofende muita gente isso!” é uma oposição clara ao discurso machista dominante nos anúncios publicitários de cerveja. Os participantes avançaram de uma posição restrita aos elementos do texto visual para uma posição de confronto em relação ao discurso visual apresentado. Essa e outras posições de confronto ideológico nos ofereceram uma percepção do potencial contestatório dos leitores diante desses textos. Uma condição indispensável para quem passa a se apropriar de uma metalinguagem é o reconhecimento de si próprio como sujeito crítico. É dessa forma que a metalinguagem é um propulsor crítico, pois impulsiona os leitores para perspectivas além dos elementos visuais.

As diretrizes gerais da pedagogia dos multiletramentos se inter cruzam quando um estudante se posiciona criticamente. As aulas sobre os gêneros multimodais com utilização da GDV não tinham como objetivo apenas aprender a identificar estritamente os elementos visuais, mas propiciar um ambiente reflexivo. O cultivo do LMC em sala de aula foi possível pela atenção constante do professor ao planejar as oficinas. O docente selecionou os gêneros textuais pertinentes e nivelou os conceitos terminológicos da GDV de acordo com o perfil dos estudantes. Ao se estruturar como e quais subcategorias da GDV seriam estudadas e aprendidas, o professor/pesquisador considerou os conhecimentos prévios dos estudantes. Como já discutido anteriormente, por exemplo, na oficina 05, um grupo questionou o discurso machista veiculado na propaganda de cerveja cujo público-alvo era majoritariamente masculino. Ao final da aula, o professor ratifica o posicionamento ao comparar com o anúncio publicitário do outro grupo que não apresentava discurso machista.

Em termos gerais, delineamos as principais características da metalinguagem para fins educativos em sala de aula em grupos cooperativos. Primeiramente, a metalinguagem, sob a égide de uma Interdependência Positiva de Terminologia, conectou os membros do grupo pelo vocabulário empregado nas leituras coletivas. Em segundo lugar, a metalinguagem se mostrou

adaptável tanto ao objeto analisado quanto aos sujeitos que se utilizaram dela para realizar as leituras. Isso indica que a GDV é uma frutífera ferramenta de leitura que por consequência proporciona uma visão crítica dos estudantes diante dos discursos visuais emergentes e dominantes na sociedade. Portanto, para nossa pesquisa, podemos redefinir a GDV como uma metalinguagem do texto visual que conecta positivamente estudantes por meio de um vocabulário comum em grupos cooperativos, podendo propulsionar um posicionamento crítico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa discussão sobre a leitura coletiva realizada em grupos de aprendizagem cooperativa, convém verificar se de fato respondemos nossas questões de pesquisa:

- a) Como os alunos percebem e utilizam os significados representacionais, interativos e composicionais da GDV para refletir sobre a construção de textos multimodais em aulas de AC?
- b) De que forma a colaboração e a interdependência positiva entre os membros do grupo influenciam na responsabilidade individual e coletiva na construção de significados dos textos multimodais em aulas de AC?
- c) Como a interdependência positiva entre os alunos na construção de leituras individuais e coletivas é identificada e analisada em aulas de AC, considerando o compartilhamento de conhecimentos em benefício do grupo como um todo?
- d) Como a discussão entre os membros do grupo influenciam na interação promotora dos alunos na construção de significados em textos multimodais em aulas de AC?

O primeiro questionamento foi respondido quando verificamos que a GDV não apenas foi ensinada e aprendida, mas usada como ferramenta de conexão entre os membros dos grupos. A clareza dessa interconexão por intermédio do vocabulário comum foi não apenas reveladora, mas inspiradora. Os sujeitos demonstravam um progressivo desenvolvimento para o trabalho em grupo conforme constatado pelas avaliações individuais. Além disso, os formulários de processamento de grupo também indicavam que cada participante estava em franca evolução no trabalho cooperativo. Em suma, o experimento revelou que havia duas interdependentes habilidades em pleno desenvolvimento nos participantes da pesquisa: a cognitiva e a interpessoal. A cognitiva diz respeito ao aprendizado da metalinguagem e a interpessoal que trata das habilidades básicas para o trabalho em equipe.

Em relação ao aprendizado da GDV, o experimento ratifica algumas teorias que nos serviram de base para a realização e condução da pesquisa. Seminalmente, o New London Group (1996) já nos alertava para a urgente necessidade de uma metalinguagem para o texto multimodal no ensino básico. Esse alerta se transformou na prática docente da presente pesquisa, tomando como base a Gramática do *Design Visual* proposta por Kress e van Leeuwen (2006). O uso pedagógico da GDV é na verdade uma tentativa de mapear um quadro nebuloso sobre o ensino do texto multimodal. Como se trata de uma atuação nova e pioneira, ainda precisamos de bastante discussão sobre o tema. No entanto, nosso experimento já nos trouxe algumas

informações relevantes, tais como uma diretriz alternativa para observar o aprendizado de uma metalinguagem de acordo com as categorias de análise formuladas para compreender a leitura coletiva: descrição/narrativização, aproximação, utilização e reflexão. Logo, nosso objetivo específico foi alcançado na medida que avançamos na compreensão da maneira pelo qual os alunos mobilizavam os termos da GDV nas atividades de leitura coletiva.

A segunda e a terceira questão de pesquisa foram respondidas simultaneamente quando verificamos o desenvolvimento de habilidades interpessoais de cada participante em relação a sua consciente ativa responsabilidade individual e de grupo. A atenção que demos para a estruturação da aprendizagem cooperativa por meio dos cinco elementos destaca a centralidade da compreensão leitora coletiva, levando-nos a crer que tal atitude se configura como um importante ambiente de preparo para o mundo fora da sala de aula. Os estudantes tanto apreciaram o conteúdo do texto multimodal como também revelaram, conforme questionário final, que o estudo em grupo lhes proporcionou primorosas experiências. Primeiramente, destacamos que as diversas interdependências positivas previamente planejadas nas oficinas, tais como interdependência positiva de meta, de recursos, de papéis e de funções, foram de extrema importância para a fluidez dos trabalhos cooperativos. Quando estruturamos o trabalho para que cada aluno contribuísse de uma maneira específica, nós, em consequência, estimulamos a responsabilidade individual e de grupo. Ora, isso foi percebido tanto no preenchimento formulário final quanto no processamento de grupo. Os estudantes passaram a perceber que estavam de fato conectados quando passaram a avaliar tanto a si quanto o seu colega. Essa consciência desperta intuitivamente nos estudantes o senso coletivo de trabalho. Dessa forma, atingimos nosso segundo e terceiro objetivo específico quando identificamos e analisamos a responsabilidade individual e do grupo na construção de significados dos textos multimodais, ao considerarmos a interdependência positiva entre os membros do grupo como agente catalizador da compreensão leitora.

O quarto e último objetivo específico é também o desdobramento do alcance dos objetivos específicos anteriores. Dessa forma, respondemos a quarta questão de pesquisa quando verificamos que as discussões sobre os significados do texto multimodal eram na verdade, por assim dizer, uma composição de perspectivas singulares e coerentes interligadas por uma terminologia comum. Em outras palavras, diante de um texto multimodal desconhecido, cada estudante clareava uma parte obscura, com base na GDV, e assim se formava uma leitura coletiva coesa, coerente e multifacetada. Assim, constatamos que o ensino do texto multimodal nas escolas mediou desequilíbrios invisíveis que podem acompanhar incidentalmente os mais variados contextos socioculturais. Esse reconhecimento coaduna

também com a perspectiva de Vygotsky (1989) ao abordar a interação social no processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. De forma respeitosa e de acordo com as habilidades sociais ensinadas, os estudantes se envolveram em atividades que exigiram a negociação ativa de significados, nas quais cada leitura se interconecta com a outra ampliando a leitura individual de cada participante. Essa prática é um divisor de águas para uma promoção de equidade no âmbito da educação, pois, ao fomentar em sala de aula um cenário de leitura ativa de textos multimodais, se explicita e formaliza para alguns estudantes o que pode ser intuitivo para outros.

Diante desses resultados, avançamos cientificamente na seara da educação ao nos propormos a realizar uma pesquisa e ao mesmo tempo uma intervenção em um grupo específico de estudantes. Os principais resultados da presente pesquisa para educação dizem respeito aos procedimentos didáticos elaborados em observância à metalinguagem a ser ensinada. A priori, demonstramos sensibilidade ao separar meticulosamente e adequar didaticamente o conteúdo voltado para o ensino médio, porque não se trata do ensino de um conteúdo apenas, mas de um conteúdo e de uma metalinguagem. A estruturação das oficinas e a condução também nos revelam que alguns determinados protocolos devem ser seguidos na proposta do estudo em grupo, para não correr o risco de o trabalho ser individual ou competitivo. Em primeiro lugar, a estruturação da interdependência positiva é obrigatória em aulas de AC. Segundo Johnson e Johnson (1989), caso não haja um planejamento adequado, a tendência é que ocorram trabalhos individuais ou competitivos, ao invés de cooperativo. Dito isso, a nossa principal conquista nesse quesito foi a observância de uma nova terminologia para a estruturação de uma metalinguagem específica para o trabalho em grupo: a Interdependência Positiva de Terminologia. Ao conceituarmos esse novo termo, convocamos para nossa consciência um fato importante não apenas para o ensino da GDV, mas para o ensino de qualquer metalinguagem nas aulas de AC.

No âmbito dos estudos semióticos, as implicações desse investimento pedagógico foram sentidas obviamente no desempenho da leitura coletiva do texto multimodal. Isso ratifica mais uma vez que, quando bem estruturada, a AC oferece excelentes resultados tanto para o individual quanto para o grupo. Do ponto de vista semiótico, percebemos a leitura coletiva e, do ponto de vista pedagógico, enxergamos a interação promotora. Ao se encontrar diante desse fenômeno de duas faces, valemo-nos de quatro categorias de análise para compreender seus aspectos multiformes: descrição/narrativização, aproximação, utilização e reflexão. Essa observação profunda e profícua possibilitou recortar traços importantes da metalinguagem ensinada. O envolvimento sinérgico das perspectivas individuais ancoradas na metalinguagem

entre os membros do grupo em busca de um bem comum resultou em um dinamismo intelectual coletivo. Desse movimento, nos saltaram aos olhos as três características da metalinguagem no grupo cooperativo. A primeira característica nada mais é que uma **terminologia comum** para facilitar os debates e convergir em uma ampla leitura. A segunda característica é a **adaptabilidade** da metalinguagem ao considerar as condições de compreensão e produção do texto multimodal para cada participante. Por fim, a terceira característica é a consequência lógica do aprendizado da metalinguagem, ou seja, ao se apropriar da GDV, pode ser que haja uma intuitiva **propulsão crítica** por parte dos alunos.

Além disso, o experimento nos revelou que o método de pesquisa-ação é um excelente instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica, fornecendo valiosos dados para uma perspectiva teórica e, ao mesmo tempo, aperfeiçoando a prática. De fato, essa tecnologia de análise se encaixa perfeitamente na prática docente da AC, pois a metodologia proposta por Johnson e Johnson (2008) já prevê a utilização de instrumentos para avaliar a condução da aula. Em virtude desses dados, o replanejamento contínuo é oportuno para que os objetivos gerais do experimento caminhem em direção ao sucesso. Nesse sentido, podemos afirmar que nosso percurso metodológico indica progresso nos estudos em Linguística Aplicada.

As limitações da pesquisa se encontram justamente pelas condições externas que nos foram impostas. No momento de realização do experimento, estávamos sofrendo os impactos da pandemia do COVID-19 e conseqüentemente estávamos sob determinadas regras de distanciamento social em ambientes fechados de acordo com os decretos sanitários estaduais da época. Em virtude disso, não selecionamos uma amostra significativa de participantes do universo escolar, pois as imposições sanitárias nos impossibilitaram. Ao submeter a pesquisa ao comitê de ética, observamos, pois, tanto espaço físico e o número de estudantes por sala, o que resultou em 6 participantes para a realização do experimento em duas semanas. Em virtude de nossas experiências anteriores em outros contextos, supomos que, se houvesse um grupo maior de participantes, haveria mais dados e mais nuances para serem observados na leitura coletiva. Por isso, destacamos a importância de pesquisas futuras com uma amostra de participantes por escola maior que a nossa.

Outro fator que pode também ter influenciado os resultados da pesquisa é de ordem técnica. Primeiramente, vale salientar que a presença do pesquisador no ambiente de análise, apesar de também ser professor, pode inibir uma ação espontânea dos alunos. Os alunos foram informados de que se tratava de uma pesquisa, portanto, eles tinham consciência de que estavam sendo analisados. É importante frisar também que o curto período da realização das oficinas pode ter contribuído para os resultados da pesquisa. Outra questão a ser observada é o emprego

do gravador de voz que pode ter inibido a discussão dos grupos nas atividades coletivas. Conforme mencionado anteriormente, nas primeiras discussões gravadas, os participantes demonstram timidez profunda e muitos trechos das transcrições iniciais ficaram inaudíveis. Por isso, descartamos as duas primeiras gravações dos áudios. Em síntese, não podemos afirmar com precisão se futuramente os participantes agiriam com naturalidade diante do gravador e do professor/pesquisador, mas podemos afirmar que, provavelmente, se o experimento tivesse continuado, haveria de certa forma mais entrosamento e intimidade entre os participantes e o professor/pesquisador. No entanto, para o propósito desta pesquisa, a duração de duas semanas foi suficiente para atingir nossos objetivos.

Para realização desta pesquisa, enfrentamos um desafiante e hercúleo trabalho, mas ao mesmo tempo entusiasmante. Percebemos que a conjunção de duas searas de conhecimentos afins como nosso arcabouço teórico culminou em uma sinérgica transdisciplinaridade. O trabalho científico se mostrou instigador quando constatamos a capacidade dos participantes de se autodeterminarem como leitores proativos. Em algumas circunstâncias, ao conseguir ler e analisar as imagens, os participantes foram além da descrição e narrativização dos textos visuais. Na pesquisa, o nosso ato de descrever e explicar tal fenômeno nos implicou uma análise cuidadosa dos detalhes de uma metalinguagem em pleno desenvolvimento por um grupo de estudantes. Após uma busca implacável, captamos a essência da leitura coletiva ao estudar a interação promotora, pois procuramos explorar as características de manifestação da GDV no discurso dos participantes. Em síntese, não há como sair isento dessa experiência enriquecedora. Os impactos dessa abordagem científica não foram só educacionais, mas de ordem pessoal.

No final desse percurso, notamos que nossa pesquisa pode ser fonte de inspiração para outras pesquisas na área. Destacamos três lacunas que podem ser estudadas por futuras pesquisas:

- a) A interdependência positiva de terminologia em aulas de aprendizagem cooperativa;
- b) O discurso dos participantes sobre os textos multimodais em leituras coletivas tendo em vista os contextos socioculturais;
- c) A prática docente ao implementar uma metalinguagem em grupos cooperativos em sala aula.

Cada uma dessas propostas se configura como um convite amparado na grade epistemológica que propôs a presente pesquisa. A primeira lacuna carece de estudos, pois seu conceito preliminar necessita de outras pesquisas para ampliar o entendimento teórico-metodológico do termo. Sobre o segundo ponto, há uma necessidade de um estudo da análise

do discurso das leituras coletivas sobre a construção dos significados visuais. Na nossa pesquisa, esse aspecto se limitava a um objetivo específico, portanto, não poderíamos nos prolongar nas discussões. Apesar dessas condições prévias, nossa breve análise da interação promotora nos rendeu valiosas observações. Já sobre o terceiro ponto, fica evidente que os procedimentos metodológicos e a desenvoltura do docente na condução do experimento necessitam de uma investigação específica para concentrar as atenções científicas para o professor e sua abordagem em aula de aprendizagem cooperativa. Em síntese, nossa pesquisa mostrou que não é unicamente um fim em si mesma, mas, também, um ponto de partida para outros empreendimentos científicos.

## REFERÊNCIAS

- ADAMI, E. Multimodality. *In*: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. **Oxford handbook of language and society**. Oxford: Oxford University, 2016. p. 451-472
- AJAYI, L. Critical Multimodal Literacy: How Nigerian Female Students Critique Texts and Reconstruct Unequal Social Structures. **Journal of Literacy Research**, Nova York, EUA, v. 47, n. 2, p. 216-244, 2015.
- ALMEIDA, D. B. L. (org.) **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPb, 2008.
- ALMEIDA, D. B. L. Pelos caminhos do Letramento Visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Revista linguagem em foco**, Fortaleza, Brasil, v. 3, n. 5, p. 43-44, 2011.
- ALVERMANN, D. E. Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, California, EUA, v. 52, n. 1, p. 8-19, 2008.
- ANDRADE, A. M. T. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. 457 f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49549>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ARAÚJO, A. D; PINHEIRO, M. S. Formação docente continuada e multimodalidade sob a perspectiva de professores de línguas de uma escola pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, Brasil, v. 12, n. 2, p. 170-189, 2021.
- ARRUDA, R. B. L. **Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82927>. Acesso em: 09 out. 2022.
- ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de leitura em língua inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/FA%CC%81BIO-NUNES-ASSUNC%CC%A7A%CC%83O-1.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ASSUNÇÃO, M. do S. de H. **Narrativas digitais: uma proposta para leitura e produção de textos multimodais**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3186>. Acesso em: 06 out. 2022.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BALBINO, G. E. da R. **Um estudo semiótico à luz da gramática do design visual em charges de futebol**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O\\_GUSTAVO-EWERTSON-DA-ROCHA-BALBINO.pdf](http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_GUSTAVO-EWERTSON-DA-ROCHA-BALBINO.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. **Multimodal transcription and text analysis**. London: Equinox, 2006.

BARBOSA, M. S. **Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes**. 2016. 232f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21860>. Acesso em: 06 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, R. **The rustle of language**. B. Blackwell: Oxford. 1984.

BATEMAN, J.; WILDFEUER, J.; HIIPPALA, T. **Multimodality: Foundations, Research and Analysis – A Problem-Oriented Introduction**. Mouton: De Gruyter, 2017.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: EDUSP, 1976.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. **Written Communication**, Sydney, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.

BITU, C. B. **Aprendizagem Cooperativa: Uma Análise da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora-MG, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/CORINA-BASTOS-BITU.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BULL, G.; ANSTEY, M. **The characteristics of multimodal texts: implications for the**

teaching of Reading and writing. *Evolving pedagogies – Reading and writing in multimodal world*. Carlton South, Australia: Curriculum Press, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades. **Revista Crop**, São Paulo, Brasil, v. 8, n.12, p.57-76, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Buzato/publication/344177788\\_Revista\\_Crop\\_-\\_122007\\_Letramentos\\_Multimodais\\_Criticos\\_Contornos\\_e\\_Possibilidades/links/5f592095a6fdcc1164046cd0/Revista-Crop-12-2007-Letramentos-Multimodais-Criticos-Contornos-e-Possibilidades.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Buzato/publication/344177788_Revista_Crop_-_122007_Letramentos_Multimodais_Criticos_Contornos_e_Possibilidades/links/5f592095a6fdcc1164046cd0/Revista-Crop-12-2007-Letramentos-Multimodais-Criticos-Contornos-e-Possibilidades.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

CAMPOS, S. D. **Aplicação de metodologia participativa para desenvolver habilidades sociais nos estudantes na aprendizagem de eletricidade**. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60203>. Acesso em: 09 out. 2022

CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial illustrations still improve student's learning from text. **Educational Psychology Review**, Nova York, EUA, v. 14, n. 1, p. 5-26, 2002.

CARVALHO, F. V; NETO, M. A. **Metodologias ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de projetos**. São Paulo: República do Livro, 2019.

CARVALHO, S. A. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82345>. Acesso em: 09 out. 2022.

CASTRO, I. I. de O. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi)**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39157>. Acesso em: 14 out. 2023

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 115-126.

COHEN, E. G; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.

COPE, B; KALANTZIS, M. **New Learning: Elements of a Science of Education**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CUMMINGS, C. **Managing to Teach**. Edmonds, WA: Teaching Inc., 1993.

CUSTÓDIO, R. P. **O ensino de Filosofia por meio da aprendizagem cooperativa: uma experiência no ensino médio do IFCE Campus Caucaia - Ceará**. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60373>. Acesso em: 09 out. 2022.

DANIELSSON, K; SELANDER, S. **Multimodal Texts in Disciplinary Education: a comprehensive framework**. Estocolmo: Springer, 2021.

DEUTSCH, M. A Theory of Co-operation and Competition. **Human Relations**, Nova York, EUA, v. 2, n. 2, p. 129-152, 1949.

DEWEY, J. **Experience and Education**. Kappa Delta Pi, 1938.

DEERING, P; MELOTH, M. The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. *In*: O'DONNELL, A. M.; KING, A. **Cognitive Perspectives on Peer Learning**. New Jersey: Routledge, 1999. p. 235-255.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177- 196.

ESTRELA, E. N. **Aprendizagem cooperativa: uma experiência em uma escola pública no município de Jardim – Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora-MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5611>. Acesso em: 09 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, J. C. M. de. **Trabalhando poliedros através de aprendizagem cooperativa utilizando softwares**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14545>. Acesso em: 09 out. 2022.

FURTADO, R. N. M. **Análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza - Ceará, 2018. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/TESE-RAIMUNDO-NONATO-MOURA-FURTADO-.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

GILLIES, R. M. The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. **Learning and Instruction**, Amsterdam, Holanda, v. 14, n. 2, p. 197-213, abr. 2004.

GOMES, M. C. **Canafistula vida e esperança no sertão nordestino: um estudo sobre a experiência de desenvolvimento na organização socioeconômica do povoado de Canafistula, Apuiarés/CE**. 2010. 198 f. Sem Numeração Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2010) - Universidade Estadual do Ceará. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/71946393-Meirejane-cardoso-gomes.html>. Acesso em: 09 out. 2022.

GOMES, D. S; MOURA, A. C. C. Investimentos no ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. *In*: MELLO, D.; FELIPE, M. I. V. **Ensino de**

**Línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 161-176.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HEGARTY, M.; JUST, M. A. Constructing Mental Models of Machines from Text and Diagrams. **Journal of Memory and Language**, Massachusetts, EUA, v. 32, n. 6, p. 717-742, 1993.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem** (trad. de J. Teixeira Coelho Netto). São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOLANDA, C. C. **O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica**. 2020. 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53011>. Acesso em: 09 out. 2022.

HOLSANOVA, J. Reception of multimodality: Applying eye tracking methodology in multimodal research. In: JEWITT, C. **Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2. ed. Chapter 20. London: Routledge, 2014. p. 285-296.

HUNSTON, S.; OAKEY, D. **Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills**. Londres: Routledge, 2010.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IYER, R; LUKE, C. Multimodal, Multiliteracies: Texts and Literacies for the 21st Century. In: PULLEN, D. L.; COLE, D. R. (org.). **Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom**. Hershey: IGI Global, 2010. cap. 2.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Sage Publications, 2014. p. 14-27.

JEWITT, C. **An introduction to multimodality**. Routledge, 2013.

JEWITT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st century. **Discourse Studies in the Cultural Politics of Education**, Sydney, Australia, v. 26, n. 3, p. 315-331, 2005.

JEWITT, C. **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2013

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). The George Washington University, School of Education and Human Development. Washington, DC:

**ERIC Clearinghouse on Higher Education**, 1991.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. An overview of cooperative learning. *In*: THOUSAND, A. V.; NEVIN, A. **Creativity and collaborative learning**. Baltimore: Brookes Press, 1994. p. 187-212.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. **Cooperation and competition: Theory and research**. Edina, MN: Interaction Book Co, 1989.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. **Social psychological applications to social issues**, 1998.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. **Educational Psychology Review**, New York, EUA, v. 19, n. 1, p. 15-29, jan. 2007.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. **Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role**. Stockholm: Springer., 2008

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **Cooperative learning in the classroom**. Alexandria: Association for supervision and curriculum development, 1994.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **Cooperation in the classroom**. Edina: Interaction Book Company, 2013.

KIRK, T. Cooperative learning: the building blocks. **Improving Schools**, New York, EUA, v. 4, n. 2, p. 28-35, jul. 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2004.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 2006.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003

LEÃO, D. S. S. **Avaliação da proposta da aprendizagem cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2019. 282f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>. Acesso em: 09 out. 2022.

- LEWIN, K. A. **Dynamic Theory of Personality**. New York: McGraw Hill, 1935
- LEWIN, K. A. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- LEWIS, D. The constructedness of texts: Picture books and the metafiction. **Signal: Approaches to Children's Books**, Londres, Inglaterra, v. 62, n. 139, 1990.
- LIMA, I. M. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero processamento de grupo**. 2016. 221f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19695>. Acesso em: 09 out. 2022.
- LIMA, A. M. A. de; MOURA, A. C. C.; PORTELA, A. da S. Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, Brasil, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4541>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- LIMA, A. M. A. de. **Aprendizagem Cooperativa: construção e reconstrução da identidade docente a partir da Teoria Dialógica do Discurso**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60439?locale=en>. Acesso em: 06 out. 2022.
- LOPES, J; SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.
- LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MAQUEA, V. L. da R; NASCIMENTO, R; RENZO, A. M. de. Aprendizagem cooperativa no Ensino Superior: alternativa de estudos entre os acadêmicos da Unemat. **Relato de experiências exitosas das IES**, Cascavel, Brasil, v. 500, n. 25, p. 201-215, 2017.
- MARQUES, S. P. D. **Aprendizagem cooperativa como possibilidade de superação das dificuldades no aprendizado da química: o olhar dos educandos no ensino médio**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14638>. Acesso em 02 mai. 2022
- MARTIN, C. A. Digital literacy and the "digital society". *In*: MARTIN, C. A. **Digital Literacies**. Routledge, 2006. p. 132-142.
- MARTIN, C. A. **Staging the Reality Principle: Systemic-Functional Linguistics and the Context of Theatre**. Sydney: Macquarie University, 1997.
- MARTINEC, R; SALWAY. A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, London, v. 4, n. 3, p. 337 – 271, 2005.

MARTINEC, R. Cohesion in Action. **Semiotica**, Edimburgo, Escócia, v. 120, n. 1-2, p. 161-180, 1998.

MARTINEC, R.; VAN LEEUWEN, T. **The language of new media design: theory and practice**. London: Routledge, 2009.

MARTINET, A. **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1974.

MATOS, C. da G. A. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-CE e sua relação com uma cultura de paz, sob a ótica das juventudes**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39000>. Acesso: 28/02/2020.

MELO, A. S. E.; FILHO, O. M. N.; CHAVES, H. V. Conceitos básicos em intervenção grupal. Encontro: **Revista de Psicologia**, Brasil, v. 17, n. 26, p. 47-63, jul. 2014.

MILLS, K. A.; UNSWORTH, L. Multimodal Literacy. **Oxford research encyclopedia of education**, Inglaterra, v.17, n. 12, p. 1-20, 2017. Disponível em: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-232>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOCHEUTI, K. N. **Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso**. 2018. 135 f. Dissertação – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas\\_2018/Karina\\_Nonato\\_Mocheuti.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2018/Karina_Nonato_Mocheuti.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

MOITA-LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 101-114.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Londres, Inglaterra, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NOGUEIRA, D. F. **Multimodalidade e construção de sentido: análise da relação texto-imagem para o ensino de francês língua estrangeira (FLE)**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83348>. Acesso em: 09 out. 2022.

O'HALLORAN, K. L. **Mathematical discourse: language, symbolism and visual images**. London: Continuum, 2005.

O'HALLORAN, K. L. Multimodal discourse analysis as the confluence of discourse and technology. In: ZHANG, G. **Multimodal interaction in image and video applications**. Hershey: IGI Global, 2010. p. 299-326

O'TOOLE, M. **The language of displayed art**. Leicester: Leicester University Press, 1994.

PAHL, K.; ROWSELL, J. Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. **Berkeley Review of Education**, California, EUA, v. 2, n. 2, p. 31-53, 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: perspectiva, 2005.

PENHA, R. S. **A aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica no ensino de matemática no ensino médio**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24556>. Acesso em: 09 out. 2022.

PESSOA, S. M. **Assistência ao estudante na Universidade Federal do Ceará: Contribuições Teóricas e Práticas**. 2012. 97 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8037>. Acesso em: 14 out. 2023.

PIAGET, J. **Biologie et Connaissance**. Paris: Gallimard, 1967.

PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza-CE**. 2016. 316 f. Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES\\_DISSERTAÇÃO.pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MICHELLE%20SOARES_DISSERTAÇÃO.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, Brasil, v. 19, n. 3, p. 455-476, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198463982019000300455&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982019000300455&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 mar. 2023.

PINHEIRO, M. S. **Multimodalidade e formação docente: (re) construindo saberes e práticas na escola pública**. 2020. 595 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/11/TESE\\_MICHELLE-SOARES-PINHEIRO.pdf](http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/11/TESE_MICHELLE-SOARES-PINHEIRO.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3997>. Acesso em: 14 out. 2023.

QUEIROZ, T. F. de M. **Escola estadual de educação profissional Alan Pinho Tabosa: disparadas juvenis na formação de uma escola pública.** 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65271>. Acesso em: 14 out. 2023.

RIBEIRO, T. W. de S. R. **Capital social e participação política: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE.** 2018. 191f. - Dissertações (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43212>. Acesso: 14 out. 2023.

ROCHA, F. J. da. **A Aprendizagem Cooperativa: uma estratégia para o estudo do Eletromagnetismo no ensino médio.** 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21901>. Acesso em: 09 out. 2022.

RODRIGUES, F. A. A. **Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará.** 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3140>. Acesso em: 09 out. 2022.

RODRIGUES, I. M. P. **Sequência Fedathi e aprendizagem cooperativa no ensino de matemática: reflexões metodológicas sobre a postura docente.** 2017. 131f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28939>. Acesso em: 09 out. 2022.

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

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

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

ROSE, G. **Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials.** London: Sage Publications, 2001.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux: Approche pluridisciplinaire.** Paris: Armand Colin, 2013.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SERAFINI, F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts.

**Journal of adolescent & Adult Literacy**, EUA, v. 54, n. 5, p. 214-223, 2011.

SHARAN, Y; SHARAN, S. **Expanding Cooperative Learning through Group**. Columbia, Teachers Colleger Pr, 1992.

SHOR, I. What is critical literacy? **Journal of pedagogy, pluralism, and practice**, Cambridge, Inglaterra, v. 1, n. 1, p. 1-12, 1999.

SILVA, J. C. S. **Uma proposta didática baseada na aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica no ensino de termologia utilizando a técnica de investigação em grupo**. 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55495>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e oralidade: um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro Gold Cae**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83241>. Acesso em: 09 out. 2022.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974

SLAVIN, R. Cooperative learning and cooperative school. **Educational Leadership**, Alexandria, EUA, v. 45, n. 5, p. 7-13, jul. 1987.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SOBRINHO, J. C; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, Brasil, v.7, n.1, p.51-58, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English teaching: Practice and Critique**, Hamilton, Nova Zelândia, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006

UNSWORTH, L.; ORTIGAS, I. Exploring the narrative art of David Wiesner: Using a grammar of visual design and learning experiences on the world wide web. **Educational Studies in Language and Literature**, Nova Inglaterra, EUA, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. **Speech, Music, Sound**. London: Macmillan, 1999.

VEJA, Editora Abril, edição 2642 de 10 de julho de 2019.

VIEIRA, E. M. **Atividade comunitária e conscientização: uma investigação a partir dos modos de participação social**. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza-CE, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1495>. Acesso em: 14 out. 2023.

VIEIRA, H. R. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis da Universidade Federal do Ceará**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12566>. Acesso em: 30 abr. 2022

VIEIRA, H. R. **As contribuições da aprendizagem cooperativa para a formação humana e acadêmica dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará**. 2019. 206f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45838>. Acesso em: 30 abr.2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALSH, M. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, Sydney, Austrália, Vol. 33, n. 33, p. 342 – 350, 2010.

WIDDOWSON, H. G. Linguistic insights and language teaching principles e The partiality and relevance of linguistic descriptions. *In*: WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 145-168.

ZAMMIT, K. Popular culture in the classroom: Interpreting and creating multimodal texts. *In*: MCCABE, A.; O'DONNELL, M.; WHITTAKER, R. **Advances in language and education**. New York: Continuum, 2007. p. 61-76.

**APÊNDICE A - FORMULÁRIO INICIAL****Nome:****Data de nascimento:****Você se considera:**

- Branco
- Pardo
- Negro
- Amarelo
- Indígena

**Estado civil:****Sua residência é:**

- Própria
- Alugada
- Outra

**Estado civil dos pais**

- casados
- viúvos
- divorciados
- solteiros
- separados

**Qual o grau de escolaridade do seu pai?**

- Não alfabetizado
- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Pós graduação
- Não sei

**Qual o grau de escolaridade da sua mãe?**

- Não alfabetizada
- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Pós graduação
- Não sei

**Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (Soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)**

- Menos de um salário mínimo
- de 01 a 03 Sal. Mínimos
- de 03 a 06 Sal. Mínimos
- de 06 a 10 Sal. Mínimos
- mais de 10 Sal. Mínimos

**Total de pessoas que residem em sua casa que dependem da renda (incluindo você e o provedor da renda):**

- 01 a 02 pessoas
- 03 a 05 pessoas

mais de 05 pessoas

**Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?**

|             | Diariamente | Quase diariamente | As vezes | Raramente | Nunca |
|-------------|-------------|-------------------|----------|-----------|-------|
| Jornais     |             |                   |          |           |       |
| Revistas    |             |                   |          |           |       |
| Televisão   |             |                   |          |           |       |
| Internet    |             |                   |          |           |       |
| Livros      |             |                   |          |           |       |
| Rádio AM/FM |             |                   |          |           |       |

**Quantos livros em média você costuma ler por ano?**

- nenhum  
 1 livro  
 de 2 a 5 livros  
 de 6 a 10  
 de 11 a 15  
 Mais de 15

**Qual o nível importância das imagens em geral na sua vida?**

- Nenhuma  
 Pouca  
 Razoavelmente  
 Relevante  
 Extremamente relevante

**Na sua opinião, quais os tipos de significados as imagens podem transmitir?**

**Quais as suas dificuldades em produzir textos visuais?**

**Qual o tipo de texto visual mais está presente na sua vida?**

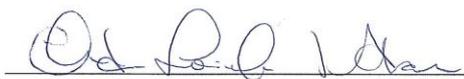
**Qual o tipo de texto visual você gostaria de aprender a produzir?**

**Você já aprendeu sobre algum texto visual na escola? Se sim, qual?**

**Quando você se depara com uma imagem, o que você analisa primeiro?**

**APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Cláudia Loiola de Alencar, autorizo a realização da pesquisa **A leitura de textos multimodais em grupos de aprendizagem cooperativa**, a ser realizada pelo professor **Gustavo Ewerson da Rocha Balbino**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Estou ciente de que a pesquisa será iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFC. Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço do EEMTI Waldemar Falcão para a realização do experimento e afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que optem, a qualquer momento, por não participar do estudo.



Claudia Loiola de Alencar

*Cláudia Loiola de Alencar*  
Diretora

Fortaleza, 08 de setembro de 2021

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, estou ciente de que o(a) menor \_\_\_\_\_, pelo(a) qual sou responsável, está sendo convidado por **Gustavo Ewerson da Rocha Balbino** a participar de um estudo denominado **A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA** cujos objetivos consistem em analisar como ocorre a leitura de textos multimodais em grupos de aprendizagem cooperativa. A participação do(a) menor consistirá em participar de atividades em grupo que envolvam a leitura em grupos cooperativos. Fui informado(a) de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o(a) meu(minha) representado(a), tais como estímulo a ajuda mútua para estudar em grupo; desenvolvimento de sentimento de autoestima; c) desenvolvimento de habilidades sociais; desenvolvimento de liderança; desenvolvimento de responsabilidade social; estímulo ao pensamento crítico; e, sentir-se participativo. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Assim, fui informado(a) de que meu(minha) representado(a) poderá sentir cansaço ao responder questionários; ter pequenos conflitos com colegas de equipe; ter desânimo para trabalhar em equipe; sentir a socialização se sobrepor ao trabalho proposto pelo professor. Sei também que a pesquisa foi planejada de forma a minimizar esses possíveis desconfortos. Estou ciente de que a privacidade do(a) menor será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que pode haver recusa à participação, por parte do(a) menor, no estudo agora ou em qualquer outro momento da pesquisa, bem como o meu consentimento pode ser retirado também a qualquer momento, sem precisar haver justificativa. Estou ciente de que, caso eu ou meu(minha) representado(a) opte por não fazer parte do estudo, não haverá qualquer prejuízo na minha relação ou na do(a) estudante com a pesquisadora nem com a instituição em que ele(a) estuda. Estou ciente de que, neste termo, do qual recebi uma cópia, constam dados identificadores e o telefone da pesquisadora principal, com a qual poderei manter contato para esclarecer possíveis dúvidas. Sei também que os resultados obtidos pela pesquisa serão de acesso livre após o fim do estudo e a publicação do trabalho referente a ele.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Gustavo Ewerson da Rocha Balbino - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFC).  
Av. da Universidade, 2683, BL. 125, 1º andar, Campus do Benfica, Fortaleza, Ceará, 60.020-181, Brasil  
Telefone: 85 997492432, 85 3366 7627, 85 3366 7626

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza o menor \_\_\_\_\_ como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.  
Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável do menor \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura

\_\_\_\_\_  
Gustavo Ewerson da Rocha Balbino \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura  
(Pesquisador Principal)

\_\_\_\_\_  
Nome da testemunha \_\_\_\_\_ Data  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome do profissional \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ Assinatura que aplicou o TCLE

## APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA**. Os objetivos deste estudo consistem em analisar como ocorre a leitura de textos multimodais em grupos de aprendizagem cooperativa.

Caso você aceite participar, irá receber material impresso para participar de atividades em grupo.

A sua participação é voluntária (não obrigatória) e, a qualquer momento, você poderá desistir de fazer parte da pesquisa. Tal recusa não resultará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola em que você estuda. Os riscos referentes à sua participação sentir cansaço ao responder questionários; ter pequenos conflitos com colegas de equipe; ter desânimo para trabalhar em equipe; sentir a socialização se sobrepor ao trabalho proposto pelo professor. Tudo foi planejado para minimizar esses riscos, porém, se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, você poderá interromper a participação e, se houver dúvidas, conversar com a pesquisadora.

Você não receberá remuneração pela sua participação. Em estudos parecidos com esse, a sua participação pode contribuir para o a melhoria do ensino de textos multimodais em sala de aula. A sua identidade não será, em nenhum momento, divulgada de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo, em que consta o telefone do pesquisador principal, de forma que você pode tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Gustavo Ewerson da Rocha Balbino - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFC).

Av. da Universidade, 2683, BL. 125, 1º andar, Campus do Benfica, Fortaleza, Ceará, 60.020-181, Brasil

Telefone: 85 997492432, 85 3366 7627, 85 3366 7626

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos



## Relato escrito de história de vida (P3)

**TÍTULO**

o gosto de hors d'oeuvres

Meu nome é \_\_\_\_\_, moro em Fortaleza desde que eu nasci. Nasci no dia 19 de agosto de 2005 em um hospital daqui da região. A origem do meu nome eu acredito que foi pela música de \_\_\_\_\_, mais com meus pais e meus irmãos no Aldeias Ulysses.

O lugar onde eu moro é calma na maioria das vezes e acessível. Também tem mercados, lanchonetes, escolas. Alguns dias meus parentes moram perto e eu acho isso bom porque de vez em quando posso ir visitá-los. Já estudei em três escolas, todas perto da minha casa, a que eu estou frequentando agora é de quinze horas da manhã e praticamente todos os meus parentes já estudaram nela.

Eu gosto muito de sair, assistir músicas, ir para a igreja, ir à praia, dançar, então entre outras diversas coisas. Um fato marcante na minha vida foi quando eu terminei meu tratamento de asma e não precisei depender mais de bombinha, aerosol e remédios.

CS Digitalizado com CamScanner

## Relato escrito de história de vida (P4)

**TÍTULO**

meu mundo

Meu nome é \_\_\_\_\_, moro em Fortaleza mas nasci em Aracaju e morei até meus 12 anos num interior chamado Santa Fé. Meu nome foi escolhido pela minha mãe por causa de uma reportagem que ela viu na televisão moro com a minha mãe e meus dois irmãos num lugar bem acolhedor e um pouco barulhento e poderia ser maior. Meus estudos já estudei em 3 escolas diferentes, gosto muito do recreio e das últimas aulas o que eu mais gosto de fazer é passar um tempo com a minha própria companhia, ouvir música e amo treinar Karate um fato marcante foi o meu primeiro exame de faixa no Karate temo de mexer e do escuro varias coisas me deixam chateada, quero terminar os estudos, fazer faculdade.

CS Digitalizado com CamScanner

## Relato escrito de história de vida (P5)

**TÍTULO**

a menina que nos passado sofreu mais q fusturas e dep

meu nome é o nome

Significa aquele que traz felicidade então isso foi a origem dele eu ~~me~~ nasci em maracanã no dia 05/03/2005 hoje em dia moro em fortaleza nos pais se separaram ~~na~~ quando eu tinha 5 anos de idade moro com a minha mãe próximo ao Colégio Terenários que eu gosto e de crianças gostando na rua no horário de dormir eu prefero fazer de conta ter coragem de pedir pras mães para entrarem aqui felhas eu estudo no Colégio Waldemar Falcão ele é de tempo integral eu toço e deixo inteiro eu gosto de ir e eu mais gosto e as aulas de teatro eu não tenho muitas consideráveis e mais tenho descoberto como descobrir que não sei nem imagem que eu gosto de fazer e dançar em foto marcante foi o dia em que realizei volta para casa da minha mãe, eu tenho medo de ficar no que me deixa chateado e me trazer em jogos e sentidas eu pretendo fazer faculdade de fisioterapia e no coral

CS Digitalizado com CamScanner

## Relato escrito de história de vida (P6)

**TÍTULO**

Um pouco de mim

Meu nome é ele é origem libiana (pra quem

não sabe não temer das filhas do pai), se significando e perfume com a ~~me~~ indico muito sempre isto oficial um bom perfume sempre traz uma lembrança boa e agradável. Eu moro com a minha mãe, sim, temos só nós duas. Os meus pais se separaram quando eu era uma criança mas a mãe é presente na minha vida. Eu já estudei em três escolas, duas particulares e uma pública e uma matriculada que eu não vou bem é matemática. Gosto de História e Sociologia. Minha escola atual é bem pequena mas eu gosto dela mas eu não preferia que não fosse integral. Gosto muito de pintar, de assistir de ler livros (mas dependo do livro) gosto de tirar fotos das coisas. Sempre que tenho oportunidade vou a praia já ganhei ali um selo de guarda de praia, as vezes gosto de me maquiar, sou uma pessoa muito estilosa, sou pacífica.

Um dos meus maiores medos é de cair escadas, não chega a ser uma febre mas eu tenho medo, acho que algo que me chateia muito é a rejeição, ter esquecido alguma coisa em algum lugar.

No meu futuro eu quero ter um negócio independente, quero ter muito conhecimento, quero realizar meus sonhos, não tenho nenhuma amiga. Quero ter uma mãe de emergência (se for para os meus pais e para mim mesma).

CS Digitalizado com CamScanner

## APÊNDICE F - MODELO DE PLANO DE AULA

### OFICINA 03 - ESTRUTURAS NARRATIVAS EM CHARGES

**Objetivo:** Compreender as estruturas narrativas da metafunção representacional em textos visuais no gênero textual charge.

**Habilidade social:** Escutar atentamente. **Duração:** 120 minutos

**Meta coletiva:** Acertar 4 de 7 questões na avaliação individual

#### Procedimentos:

**1. Apresentação inicial:** Explicação e apresentação do gênero textual charge e suas estruturas narrativas (30 minutos).

**2. Divisão de tarefas e contrato e cooperação** (5 minutos).

- **Facilitador** função de orientar a execução das atividades do grupo. Lê as instruções e certifica se todos entenderam.
- **Verificador:** procura certificar se todos os membros compreenderam o conteúdo discutido nas atividades.
- **Cronometrista:** monitora o tempo de execução das atividades do grupo

**3. Estudo individual** (15 minutos).

**Aluno 1:** Quando analisamos uma charge por meio de narrativas, podemos usar uma seta imaginária para ligar dois pontos na imagem. Isso ajuda a indicar a direção do movimento do corpo dos participantes retratados na imagem. Usamos o vetor para destacar os pontos importantes da imagem, ou seja, esse recurso pode transmitir a sensação de continuidade de movimento dos personagens na imagem. Percebemos isso quando estabelecemos essas linhas. Portanto, deduzimos quais ações porventura cada personagem pode desempenhar na narração da imagem.

**Aluno 2:** Na construção da compreensão de uma narração de uma charge, o olhar dos personagens retratados são de extrema importância. Dos olhos dos personagens, podemos traçar setas. Essas setas (que chamaremos de vetores) indicam os pontos de suas observações que podem ser direcionados para objetos ou outros personagens, ou, podem ser direcionados para fora da imagem. Por meio do olhar podemos deduzir muitas informações narrativas sobre a charge.

**Aluno 3:** Nas charges, além dos olhares e movimento dos corpos, podemos também visualizar os elementos que compõem os personagens retratados. Tais como cenário específico, ferramentas e personagens secundários (similar aos figurantes nas novelas).

**4. Atividade de compartilhamento** (15 minutos): nesse momento, cada aluno compartilha o que entendeu do material individual entregue.

**5. Atividade de grupo** (30 minutos): análise em grupo de uma charge selecionada, utilizando os conceitos aprendidos.

**6. Avaliação individual** (10 minutos): 7 questões subjetivas interpretativa de uma charge

**7. Processamento de grupo** (10 minutos)

## APÊNDICE G - FORMULÁRIO FINAL

| PERGUNTA   | RESPOSTA DOS PARTICIPANTES   |
|--|--|
| <p>1. Qual a importância da meta coletiva para o seu desempenho no grupo?</p>                                      | <p>P1: Regras, limites, respeito e claro, fazer nossa parte e trabalhar em harmonia.<br/> P2: A troca de conhecimento.<br/> P3: A importância é que todos tenham aprendido o conteúdo abordado e tenham compartilhado uns com os outros.<br/> P4: Conhecer mais onde somos capazes de ir com o grupo.<br/> P5: Que podemos trabalhar e aprender uns com os outros<br/> P6: Muito. Se o grupo vai bem provavelmente todos vão.</p>  |
| <p>2. Na sala de aula, qual a importância das orientações do professor no cumprimento das atividades do grupo?</p> | <p>P1: Ele nos ajudava a ler as imagens melhor. Tirava nossas dúvidas.<br/> P2: A importância do professor é que ele nos ajudou a compreender e aprender o significado dos textos visuais de forma simples e divertida.<br/> P3: É a base de tudo. O começo das aulas tinha sempre mensagens motivacionais e orientações importantes.<br/> P4: Muito grande pois ele nos ajuda a entender muito melhor<br/> P5: Muito importante, eles ajudam ao aluno a entender<br/> P6: Ele falava como deveria ser o trabalho e nós tentamos e conseguimos fazer as atividades todas</p> |
| <p>3. O que você considerou fundamental quando nos grupos cada um tinha uma função específica para realizar?</p>   | <p>P1: Eu achei um máximo porque todos tenham sua função.<br/> P2: Eu achei fundamental cada um ter a sua tarefa e ajudar a bater a meta coletiva.<br/> P3: Eu achei interessante pois assim cada um pode participar.<br/> P4: Que todos podem contribuir.<br/> P5: O respeito pela a atividade e ponto de vista do outro.<br/> P6: Sempre independentemente, ouvir e respeitar a opinião do próximo.</p>  |
| <p>4. Qual o seu sentimento ao celebrar ou não os resultados das oficinas?</p>                                     | <p>P1: Era legal comemorar que a gente conseguiu cumprir a meta<br/> P2: De felicidade. O bom era ver o sorriso dos outros colegas na nossa pequena festinha.<br/> P3: Felicidade, porque era o momento de alegria para todos e reflexão quando não chegamos lá.<br/> P4: Alegria, porque podemos ouvir as músicas que gostávamos. Isso era um incentivo.<br/> P5: Era legal compartilhar um momento de alegria com as meninas.</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | P6: Bom, porque era legal aprender e se divertir com os colegas   |
| 5. Você acha que depender de outro colega e o outro colega depender de você é importante para sua aprendizagem? Por quê? | <p>P1: Mais ou menos, porque a aprendizagem é em conjunto mas se eu conseguir evoluir e ele não ele fica para trás</p> <p>P2: Sim, pois podemos compartilhar o que aprendemos e até mesmo acrescentar o ponto de vista do colega.</p> <p>P3: Sim, assim aprendemos bem mais rápido.</p> <p>P4: Sim, porque aprendemos em conjunto.</p> <p>P5: Não, depender não é importante sem querer opinião, mas depender não é legal.</p> <p>P6: Não exatamente depender, mas complementar. Creio que é bom ter um apoio e o complemento é essencial das 2 partes.</p> |
| 6. Em um estudo em grupo, qual a importância da visão de seu colega na construção da interpretação de uma imagem?        | <p>P1: Que ele entende, podemos dividir ideia</p> <p>P2: Pontos de vista e coisas que sejam diferentes dos meus, que talvez eu não tenha percebido.</p> <p>P3: Que os detalhes de uma imagem, como a cor, o contraste, é muito importante para uma construção da interpretação de qualquer imagem.</p> <p>P4: Muito importante</p> <p>P5: Muito grande pois e compartilhando ideias que se aprende</p> <p>P6: Muito importante pois me ajuda a ter a minha visão</p>  |

## APÊNDICE H - TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIOS

### 1.1 Atividade em grupo da oficina 05

**Participantes:** P3, P2, P5

**Descrição do espaço:** a sala tem por volta de 50 metros quadrados. É refrigerada. Tem 40 computadores e mesas com cadeiras acolchoadas. São três fileiras de bancadas. As participantes estão divididas em dois grupos de 3 participantes. O primeiro grupo (P3, P2 E P5) está próximo da porta de saída e o segundo grupo (P1, P4, P6) está próximo da lousa e do professor. Os participantes estão sentados em disposição de círculo e respeitando uma considerável distância em virtude do decreto sanitário.

[...]

**P3:** bem + que eu acho que seja contato po:r direto. Tem escrito *faça sua escolha*.+ Sei lá, acho que ela olha pra quem tá lendo.

**P2:** Quando assim + o público alvo é visto pela modelo!

**P3:** (pigarro) e:: público també:m! A modelo e a cerveja! Corpo da modelo serve APENAS PRA CHAMAR ATENÇÃO DOS HOMENS +++ [exaltação na voz]

**P2:** ou como pessoas que não tem informação, porque tem muitas pessoas que são ignorantes e não entende as coisas e começa a falar um monte de besteira + *mas é o trabalho dela* agora esses 600 ml debaixo dos seios é o que? + ofende muita gente isso!

**P5:** Muita gente acha normal + *é só uma propaganda!*

**P2:** É tipo:: frase de efeito *faça sua escolha!* é:: sobre o que a gente aprendeu, vocês lembram que ele [professor] falou que tem anúncios que são apelati:vos+ nesse daqui tem o corpo da mulher chamando a atenção dos consumidores + isso é algo que a gente sabe, a gente tem noção disso e seria uma informação pra chamar atenção, é como se fosse te fazer comprar, tipo *você não tem escolha é a cerveja ou a modelo* é o que diz no papel, né? + É isso! Vê se eu entendi alguma coisa? É um anúncio publicitário! NÃO, na verdade é uma propaganda, porque também passa na televisão! Voltado pra quem bebe cerveja ++ (ruído de nojo). / E::ntão o contato é por demanda, porque eu acho que a modelo tá ligada aos consumidores. Vocês concordam!?

**P5 e P3:** Si::m!

**P5:** Só lembrar do tio Sam, que ele falou, ele aponta pro leitor então se liga com o leitor!

**P3:** E a cerveja tá acima dos seios dela!

**P2:** Agora é a questão *Qual a perspectiva da imagem em relação ao leitor? Como isso contribui para a construção do significado da imagem?* (Participante lê a questão da atividade)

**P5:** é::

**P2:** É algo como se tivesse de frente. Aquilo que tu falou!

**P5:** Como é o nomizi::nho? +++ Aqui no papel, acho que é frontal, porque fala que é quando se tá de ++ frente do fotógrafo.

**P2:** E o que é isso?

**P5:** Ficar de frente para o fotógrafo + acho que ajuda para que se venda mais o produto.

**P2:** Eu acho que é uma questão de pose + ela tá pousando, é isso!

**P5:** é para apresentar melhor as cervejas nas duas mãos.

**P2:** Só pra lembrar, gente: tamo quase sem tempo! (risos)

**P5:** Agora é eu, né?. A minha questão é a C que pergunta o tipo de enquadramento da imagem.

**P3:** hu::m!

**P5:** é:::: + é tipo quando se recorta a imagem!

**P2:** é tipo aquilo do: só:: + recortar e enquadrar a imagem. Eu acho, sabe, que a imagem foi

recortada pra caber apenas o corpo dela + assim + eles não deixariam aparecendo a paisagem do fundo.

**P5:** A gente faz isso no Instagram!

**P3:** sim

**P5:** é::+tá escrevendo? + [P5 se dirige a P3]

**P2:** Então é médio? No quadro, recorta apenas os joelhos para cima.

**P5:** no papelzinho diz que sim! + Aqui fala assim que quando se enquadra até o joelho é médio.\

**P2:** Tem outros?

**P5:** Deixa eu ver +++ sim, é que tem o aberto e o fechado também. [Participante está checando a informação no seu material de estudo individual]

**P2:** hu::m + tá acabando nosso tempo! + / Nessa propaganda que fala sobre venda de cerveja itaipava, comércio, né, acaba que desvalorizando o corpo das mulheres, mas não é a única. Mesmo que::: a modelo olha diretamente para o leitor, ninguém sabe o que ela pensa sobre isso. Né? A perspectiva é frontal e o enquadramento é médio?

**P5:** Sim!

[...]

## 1.2 Atividade em grupo da oficina 06

**Participantes:** P4, P1, P6

**Descrição do espaço:** a sala tem por volta de 50 metros quadrados. É refrigerada. Tem 40 computadores e mesas com cadeiras acolchoadas. São três fileiras de bancadas. As participantes estão divididas em dois grupos de 3 participantes. O primeiro grupo (P3, P2 E P5) está próximo da porta de saída e o segundo grupo (P1, P4, P6) está próximo da lousa e do professor. Os participantes estão sentados em disposição de círculo e respeitando uma considerável distância em virtude do decreto sanitário.

[...]

**P4:** É:: o:: o cartaz critica quem tem preconceito + quem lê o cartaz pode ser todo tipo de gente, porque é voltado pra todos. Né!

**P1:** Porque se é voltado pro povo que seja +++

**P4:** TODO MUNDO?

**P1:** (?) Não + todo mundo não + as próprias pessoas que trabalham nos hospitais, os profissionais da saúde, porque isso é cartaz educativo, o professor falou nesse instante! + que tá tentando fazer as pessoas a serem menos preconceituosas. Entenderam? + Como se as pessoas que tivessem que respeitar. É o nosso dever como cidadão! Mas na real as pessoas tratam com muito preconceito, sabe!

**P6:** Essa frase é bem interessante “quem vive com AIDs pode ter uma vida saudável” [inaudível].

**P1:** Acho que o significado das coisas na imagem tem a ver com + onde elas são colocadas, né? É o valor de informação! E acho que tudo que a gente falou até agora dá certo nesse quadrado aqui. (Silêncio)

**P6:** Tipo assim, eu acho que a parte de cima que tem o texto é o que todo mundo deveria pensar, certo? É algo que a sociedade precisa ver e adotar.

**P4:** Mas a foto é a realidade que todo mundo quer. Três pessoas juntas e felizes e sem preconceito. Dá pra ver que eles não se importam com nada.

**P1:** Ele falou também da posição de::: dado e novo.

**P6:** Si::m, vamos ver! Esse pequeno texto pode ser considerado como dado? E a imagem da família como novo?

**P1:** Não é família! Tem uma enfermeira no meio deles dois.

**P6:** Ah! Sim!

**P4:** Acho que isso simboliza a quebra do preconceito.

**P1 e P6:** Sim!

**P1:** É a resposta da B? A foto tem um grande destaque + se a gente perceber, é maior que o texto. Sem falar das cores!

**P6:** Eu acho que eles tão bem destacado, por causa dos textos que são menores.

**P1:** Isso é a resposta da B?

**P4:** É:: Acho que sim!

**P1:** O que destaca também são as cores!

**P4:** Também responde a C? + Pode ser que eles estejam ligado por conta de tarem juntos, tipo, pode ser uma conexão isso!

**P1:** É verdade. As pessoas da foto tão bem juntas. tão abraçadas, gente!

**P4:** Tipo, isso é importante, sabe + para combater o preconceito das pessoas +

**P1:** Dos profissionais de saúde!

**P4:** Respondeu aí? [Conferindo se o P4 estava anotando as respostas]

**P6:** Sim, tô anotando. +++

**P4:** Acabou, professor!

[...]

## APÊNDICE I - INSTRUMENTOS DE OFICINA

| <b>Pergunta</b>   | <b>Resposta</b>   |
|---|---|
| Gerimos nosso tempo de maneira eficaz e ajudamos uns aos outros para nos concentrarmos na tarefa que tínhamos que realizar? | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Ouvimos o que os colegas tinham a dizer?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Encorajamo-nos mutuamente?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Todos contribuímos com ideias e opiniões?   | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Fizemos a atividade de modo que todos compreendessem o conteúdo?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Verificamos se o colega precisava de ajuda?   | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Realizamos nossas funções de maneira satisfatória?  | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Trabalhamos de maneira respeitosa e amigável?   | <input type="checkbox"/> sempre<br><input type="checkbox"/> às vezes<br><input type="checkbox"/> raramente<br><input type="checkbox"/> nunca  |
| Qual o desempenho das funções no trabalho em equipe?  | <input type="checkbox"/> ótimo<br><input type="checkbox"/> bom<br><input type="checkbox"/> regular<br><input type="checkbox"/> ruim<br><input type="checkbox"/> péssimo                   |
| Qual o nível de dificuldade da atividade de grupo?  | <input type="checkbox"/> Muito difícil<br><input type="checkbox"/> Difícil<br><input type="checkbox"/> Razoável<br><input type="checkbox"/> Fácil<br><input type="checkbox"/> Muito fácil |
| Qual o nível de entendimento do texto para estudo individual?   | <input type="checkbox"/> Muito difícil<br><input type="checkbox"/> Difícil<br><input type="checkbox"/> Razoável<br><input type="checkbox"/> Fácil<br><input type="checkbox"/> Muito fácil |
| Qual o nível de dificuldade do teste individual?  | <input type="checkbox"/> Muito difícil<br><input type="checkbox"/> Difícil<br><input type="checkbox"/> Razoável<br><input type="checkbox"/> Fácil<br><input type="checkbox"/> Muito fácil |

## 1. OFICINA 02

## 1.1 Atividade de grupo

**Questão 01.** Qual a origem das imagens?

**Questão 02.** Para que servem as imagens no nosso dia a dia?

**Questão 03.** Podemos considerar a imagem como texto? Justifique

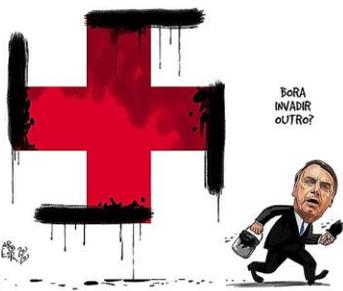
## 1.2 Avaliação individual

**Questão 01.** Leia atentamente as sentenças a seguir e marque C para CORRETO e E para ERRADO:

- a) ( ) As imagens não são consideradas texto, pois não transmitem significado.
- b) ( ) As imagens são utilizadas apenas como elemento acessório nos textos escritos.
- c) ( ) As imagens podem ser utilizadas em reportagens para complementar a informação do texto escrito.
- d) ( ) Uma fotografia pode transmitir diversos significados a depender do contexto.
- e) ( ) Uma imagem pode ser usada para instruir, como é o caso de manuais de instrução.
- f) ( ) As imagens são importantes para venda de produtos, por isso são usadas em anúncios publicitários
- g) ( ) As imagens não comunicam nada, porém são importantes para decoração.
- h) ( ) Sempre é necessário usar imagem textos escritos
- i) ( ) É possível ler e interpretar uma imagem da mesma forma que lemos um texto escrito
- j) ( ) As imagens têm funções específicas para determinados fins. Por exemplo, as placas de trânsito são usadas para organizar o fluxo de trânsito.

## 2. OFICINA 03

## 2.1 Atividade de grupo - 01

|   |  |
|---|--|
| <p>cRIME CONTINUADO</p>  | <p>Observe a charge a seguir e responda as questões:</p> <p><b>Questão 01.</b> O personagem está se locomovendo? ( ) SIM ( ) NÃO</p> <p><b>Questão 02.</b> Se houver indicação de locomoção, indique acima a direção do deslocamento do personagem desenhando uma seta</p> <p><b>Questão 03.</b> Baseado em seus conhecimentos de mundo, qual o significado da charge?</p> |
|---|--|

## 2.2 Atividade de grupo – 02



Observe a charge a seguir e responda as questões:

**Questão 01.** Os personagens estão se olhando? ( ) SIM ( ) NÃO

**Questão 02.** Se houver interação de olhar, indique acima a direção do olhar de cada personagem com uma seta

**Questão 03.** Baseado em seus conhecimentos de mundo, qual o significado da charge?

## 2.3 Avaliação individual

Observe a charge a seguir:



**Questão 01.** Os personagens de imagens estão em processo de locomoção? Qual a sua direção?

**Questão 02.** Qual a direção do olhar dos personagens na imagem?

**Questão 03.** Há balões de fala ou pensamento?

**Questão 04.** Há personagens secundários (que não participam diretamente da ação)? Se sim, quais?

**Questão 05.** Qual é o cenário em que o (s) personagem (s) está(ão) na imagem?

**Questão 06.** Há algum elemento utilizado como ferramenta por algum personagem? Se sim, qual?

**Questão 07.** Na sua opinião, do que se trata a charge?

### 3. OFICINA 04

## 3.1 Atividade de grupo - 01

|   |   |
|---|---|
|  | <p><b>Questão 01.</b> Observe a revista ao lado. Leia os textos e responda:</p> <p>a) O que representa o participante? Quais processos (simbólico, analítico ou classificacional) podemos identificar na imagem?</p> <p>b) O que mais está em destaque na imagem?</p> <p>c) O participante é representado de forma negativa ou positiva? Justifique.</p> <p>d) A imagem manipula a opinião pública?</p> |
|---|---|

### 3.2 Atividade de grupo - 02

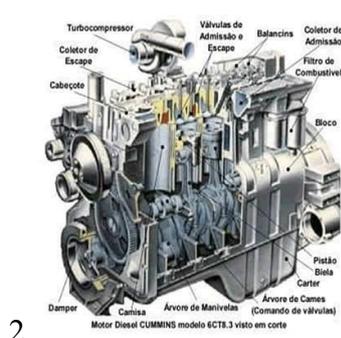
**Questão 01.** Observe a revista ao lado. Leia os textos e responda:



- a) O que representa o participante? Quais processos (simbólico, analítico ou classificacional) podemos identificar na imagem?
- b) O que mais está em destaque na imagem?
- c) O participante é representado de forma negativa ou positiva? Justifique.
- d) A imagem manipula a opinião pública?

### 3.3 Avaliação individual

**Questão 01.** Observe as imagens abaixo e preencha os espaços que correspondem à descrição de cada uma das imagens



( ) Os participantes de um grupo que se relacionam por traços comuns uns aos outros. Há

um termo que denomina todos os participante do grupo

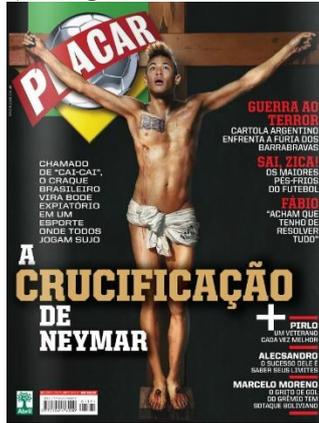
( ) Quando identificamos algum participante ou objeto pela relação parte pelo todo dizemos que faz parte desse processo.

( ) Identificamos o que são e o que significam os participantes na imagem.

**Questão 2.** Observe as capas das revistas a seguir e assinale qual tipo de representação conceitual simbólica para cada capa (1. Sugestivo e 2. Atributivo) e justifique sua resposta:



( )



( )

4. OFICINA 05

4.1 Atividade de grupo - 01

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Observe o anúncio publicitário ao lado. Responda as questões a seguir</p> <p><b>Questão 01.</b> Qual o tipo de contato que a modelo estabelece com os leitores? Como esse contato contribui para a venda do produto?</p> <p><b>Questão 02.</b> Qual a perspectiva da imagem em relação ao leitor? Como isso contribui para a construção do significado da imagem?</p> <p><b>Questão 03.</b> Qual o tipo de enquadramento da imagem? E qual a relevância desse enquadramento para o objetivo do anúncio publicitário?</p> |
|--|---|

4.2 Atividade de grupo - 02

|  |   |
|--|---|
|  <p>Miss Dior</p> <p>Observe o anúncio publicitário ao lado. Responda as questões a seguir</p> <p><b>Questão 01.</b> Qual o tipo de contato que a modelo estabelece com os leitores? Como esse contato contribui para a venda do produto?</p> <p><b>Questão 02.</b> Qual a perspectiva da imagem em relação ao leitor? Como isso contribui para a construção do significado da imagem?</p> <p><b>Questão 03.</b> Qual o tipo de enquadramento da imagem? E qual a relevância desse enquadramento para o objetivo do anúncio publicitário?</p> | <p>Observe o anúncio publicitário ao lado. Responda as questões a seguir</p> <p><b>Questão 01.</b> Qual o tipo de contato que a modelo estabelece com os leitores? Como esse contato contribui para a venda do produto?</p> <p><b>Questão 02.</b> Qual a perspectiva da imagem em relação ao leitor? Como isso contribui para a construção do significado da imagem?</p> <p><b>Questão 03.</b> Qual o tipo de enquadramento da imagem? E qual a relevância desse enquadramento para o objetivo do anúncio publicitário?</p> |
|--|---|

### 4.3 Avaliação Individual

|   |   |
|---|---|
|  <p>SE TEM GLACIAL TEM JOGO</p> <p>Garrafa R\$</p> <p>Lata R\$</p> <p>0800-773423</p> <p>BEBE COM MODERAÇÃO</p> | <p>Observe o anúncio publicitário ao lado. Responda as questões a seguir</p> <p><b>Questão 01.</b> Leia atentamente as sentenças a seguir e marque C para CORRETO e E para ERRADO</p> <p>( ) Na imagem acima, a modelo estabelece contato por oferta, pois olha diretamente para o leitor.</p> <p>( ) O enquadramento está em plano aberto, pois o objetivo dessa propaganda é manter o foco tanto no corpo da modelo quanto no produto.</p> <p>( ) A perspectiva é horizontal, ou seja, no mesmo plano do leitor.</p> <p>( ) Como o enquadramento não é fechado, não há pois uma aproximação por intimidade.</p> <p>( ) O braço da modelo erguendo a cerveja em direção ao leitor também se configura como contato por demanda.</p> <p><b>Questão 02.</b> Quais outros significados podem ser atribuídos a imagem?</p> |
|---|---|

## 5. OFICINA 06

## 5.1 Atividade de grupo - 01



Observe o anúncio publicitário ao lado.  
Responda as questões a seguir

**Questão 01.** Os elementos na imagem estabelecem algum valor de informação? Qual? Explique

**Questão 02.** Há algum elemento em destaque? Quais fatores contribuíram para este destaque?

**Questão 03.** Os elementos na imagem estão fortemente ou fracamente ligados? Qual a relevância disso para o significado da imagem?

## 5.2 Atividade de grupo - 02



Observe o anúncio publicitário ao lado.  
Responda as questões a seguir

**Questão 01.** Os elementos na imagem estabelecem algum valor de informação? Qual? Explique

**Questão 02.** Há algum elemento em destaque? Quais fatores contribuíram para este destaque?

**Questão 03.** Os elementos na imagem estão fortemente ou fracamente ligados? Qual a relevância disso para o significado da imagem?

## 5.3 Avaliação individual



Observe o anúncio publicitário ao lado.  
Responda as questões a seguir

**Questão 01.** Como base nas funções composicionais, apresente três fatores de relevância para o entendimento do cartaz acima. Lembre-se de mencionar as funções estudadas (valor informativo, saliência e moldura).