

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Vinicius Leite da Silva Carvalhaes

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TEXTUAIS
MULTILETRADAS NA ÁREA DE GEOGRAFIA: (RE)FORMULANDO
PRÁTICAS**

**São Caetano do Sul
2019**

VINICIUS LEITE DA SILVA CARVALHAES

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TEXTUAIS
MULTILETRADAS NA ÁREA DE GEOGRAFIA: (RE)FORMULANDO
PRÁTICAS**

Trabalho Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e gestores

Orientadora: Prof. (a) Dr. (a) Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

CARVALHAES, Vinicius Leite da Silva.

O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de geografia: (re)formulando práticas / Vinicius Leite da Silva Carvalhaes – São Caetano do Sul – USCS, 2019.

145f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul –
USCS, São Caetano do Sul, 2019.

1. Multiletramentos. 2. Ensino de Geografia. 3. Habilidades de leitura. 4. Práticas pedagógicas. 5. Sequência didática. I. O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de geografia: (re)formulando práticas II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 16/12/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof (a). Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof (a). Dr. João Pedro Pezzato (UNESP – Rio Claro)

Dedico este trabalho

a todos os meus alunos. Não só os que estiveram diretamente envolvidos com esta pesquisa, mas todos que já passaram pela minha trajetória profissional. Os ensinamentos que eu adquiri com estes jovens contribuíram muito para o delineamento desta pesquisa, bem como contribuem para que eu tenha a consciência de que sempre podemos melhorar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Não tenho dúvidas de que se não fosse por Ele não teria conseguido chegar até aqui. Naqueles momentos de cansaço e desânimo sua ajudava foi fundamental.

Agradeço muito à minha família. Meus pais Ana Cristina e Emerson me ensinaram, dentre outras coisas, que devemos ser disciplinados e realizar com muita dedicação aquilo que nos propomos a fazer. Acho que não foram os seus conselhos, mas as ações empregadas por eles que me serviram de espelho.

Agradeço muito ao meu padrinho e amigo Paulo, que juntamente com a minha mãe (também professora) me serviram de exemplo para adentrar nesta jornada mágica (mas ao mesmo tempo difícil) que é a docência.

Agradeço à minha amiga, namorada, noiva e futura esposa Bruna. Na verdade o adjetivo que a melhor define é “parceira”. O seu incentivo e auxílio foram fundamentais. Obrigado por me buscar tarde da noite na universidade e acordar de madrugada comigo para me ajudar a ir ao trabalho.

A todos os professores da USCS que estiveram presentes nas disciplinas cursadas ao longo do programa de mestrado, muito obrigado. Sei da necessidade de melhorarmos constantemente (e de este ser um processo que nunca terá fim), mas posso dizer com toda certeza que sou outra pessoa depois dos nossos encontros. Obrigado por ampliarem meus horizontes. Um dia quero fazer a diferença na vida de outros alunos com esta mesma maestria.

Aos membros da banca agradeço pela contribuição em auxiliar a enxergar detalhes importantes para melhorar não só o trabalho escrito, como também a minha prática profissional.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora Maria de Fátima. Sua delicadeza e serenidade era o que à minha agitação e ansiedade precisavam. Extremamente humilde e competente você me conduziu por uma jornada que foi exaustiva (mas menos “dolorida” do que eu havia idealizado). Serei eternamente grato pelos seus ensinamentos.

RESUMO

A sociedade como um todo vive um momento bastante peculiar com relação à forma de comunicação e compartilhamento de conhecimento. Com o advento da tecnologia e da internet hoje nos comunicamos não só através de textos escritos, mas também imagens, gráficos, tabelas, músicas e outros gêneros linguísticos que juntos caracterizam a complexidade da comunicação humana. Tal situação fez com que a diversidade cultural dentro de um mesmo país, estado ou cidade ficasse mais evidente. É dentro deste cenário que definimos o conceito de multiletramentos. O presente trabalho, usando a temática anterior, resolveu estudar como esta diversidade de gêneros linguísticos e contextos culturais se apresentam em provas de vestibular como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a partir do recorte temático da ciência geográfica. O problema de pesquisa se propôs a responder quais competências leitoras são necessárias para interpretação de textos multimodais/multissemióticos nas provas do ENEM na área de Geografia. O objetivo geral foi investigar as habilidades de leitura de textos multimodais e multissemióticos que podem ser desenvolvidas em alunos do Ensino Médio. Para tanto foi realizada uma pesquisa intervencionista com um grupo de alunos pertencentes ao universo profissional do professor/pesquisador. Foi aplicada uma avaliação diagnóstica que identificou quais habilidades leitoras dentro desta perspectiva os alunos já detinham para que atividades pudessem ser delineadas a fim de ampliar e melhorar este quadro. Ao término do processo observou-se que os alunos envolvidos ampliaram seu repertório leitor apresentando melhores resultados nas atividades realizadas, bem como colocaram em prática um discurso mais crítico e consciente nas discussões feitas após a realização de tais atividades. Por fim, foi descrito em um produto pedagógico sugestões para que professores repensem suas aulas a fim de desenvolver este tipo de habilidade em seus alunos, o que contribui para um melhor desempenho não só em provas de vestibular, mas também na comunicação e compartilhamento de conhecimento dentro do contexto social em que todos estamos inseridos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino de Geografia. Habilidades de Leitura de textos multimodais. Práticas Pedagógicas. Sequência Didática

ABSTRACT

With the advent of technology and the internet, we communicate today through written texts, images, graphics, tables, music and other language genres that together exemplify the complexity of human communication. In addition, the enormous cultural diversity (within the same country, state or city) was also more evident with digital media. This present work, using the previous theme, decided to study how this diversity of linguistic genres and cultural contexts are presented in tests such as the ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) from the thematic cut of Geographic Science. The research problem proposed to answer which reading skills are necessary for the interpretation of multimodal texts in ENEM tests in the Geography area. The overall objective was to investigate the reading skills of multimodal and multisemiotic texts that can be developed in high school students. Therefore, an interventionist research was conducted with a group of students belonging to the professional universe of the teacher / researcher. A diagnostic assessment was applied that identified which reading skills in that perspective these students had so that activities could be delineated in order to expand and improve this framework. At the end of the process, it was observed that the students involved expanded their reading repertoire presenting better results in the activities performed, as well as putting into practice a more critical and conscious discourse in the discussions made after their completion. Finally, suggestions were presented in a pedagogical product for teachers to rethink their classes in order to develop this kind of skill in their students, which contributes to a better performance not only in the entrance exams, but also in communication and knowledge sharing at the social context in which we are all inserted.

Keywords: Multiliteracies. Geography teaching. Reading skills of multimodal texts. Pedagogical practices. Following teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Previsão do tempo no Brasil	46
Figura 2	Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM)	54
Figura 3	Questão 56	78
Figura 4	Questão 63	80
Figura 5	Questão 67	82
Figura 6	Questão 82	83
Figura 7	Questão 88	85
Figura 8	Basílica de Aparecida do Norte - SP	87
Figura 9	Charge sobre formas de produção	88
Figura 10	Mapa do Brasil (PIB por estados)	89
Figura 11	Composição da população residente urbana por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil 1991/2010	90
Figura 12	Composição da população residente rural por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil 1991/2010	91
Figura 13	Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte	92
Figura 14	Resultado da questão 73 da Prova ENEM diagnóstica	93
Figura 15	Resultado da questão 74 da Prova ENEM diagnóstica	93
Figura 16	Resultado da questão 75 da Prova ENEM diagnóstica	94
Figura 17	Resultado da questão 77 da Prova ENEM diagnóstica	94
Figura 18	Resultado da questão 80 da Prova ENEM diagnóstica	94
Figura 19	Desenho sobre os “Tigres Asiáticos”	102
Figura 20	Desenho sobre “Continentalidade e Maritimidade”	103
Figura 21	Desenho sobre o “BREXIT”	104
Figura 22	Desenho sobre o “Clima Mediterrâneo”	105
Figura 23	Desenho sobre a “Primavera Árabe”	106
Figura 24	Desenho sobre o “Movimento Separatista da Catalunha”	107
Figura 25	<i>Layout</i> do site Storymap JS	109
Figura 26	<i>Layout</i> do site Storymap JS	109
Figura 27	<i>Layout</i> do site Storymap JS	110
Figura 28	<i>Slide</i> inicial de um trabalho sobre Hierarquia Urbana	114
Figura 29	<i>Slide</i> inicial de um trabalho sobre Segregação Induzida	116

Figura 30	<i>Slide</i> contendo um vídeo que relaciona segregação induzida com violência urbana	116
Figura 31	<i>Slide</i> inicial de um trabalho sobre Fluxos Migratórios	117
Figura 32	<i>Slide</i> com <i>trailer</i> de filme anexado	118
Figura 33	Anamorfose do mapa do Brasil	120
Figura 34	Resultado da questão 78 da avaliação final	121
Figura 35	Resultado da questão 82 da avaliação final	124
Figura 36	Mapa-múndi com alguns blocos econômicos destacados	126
Figura 37	Resultado da questão 83 da avaliação final	127
Figura 38	Resultado da questão 84 da avaliação final	129
Figura 39	Divisão do trabalho dentro de algumas fábricas	130
Figura 40	Resultado da questão 87 da avaliação final	131
Figura 41	Mapa físico do Nepal	133
Figura 42	Resultado da questão 88 da avaliação final	134
Figura 43	Mapa dos Multiletramentos	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Mundo: exportações de mercadorias por regiões econômicas selecionadas.....	123
Tabela 2	Níveis per capita de industrialização, 1750-1913 (Reino Unido em 1990 = 100).....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Encceja Adultos	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODA	Objetivos Digitais de Aprendizagem
PIB	Produto Interno Bruto
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Saeb	Sistema Nacional da Educação Básica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
TCAM	Teoria Cognitiva de Aprendizagem Modal
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	27
1 INTRODUÇÃO	33
2 CULTURA DIGITAL E MULTILETRADA: UMA REALIDADE	38
2.1 Transformações vivenciadas pela humanidade: a internet	38
2.2 O conceito de multiletramentos	41
2.3 Multimodalidade: uma variação de gêneros	47
2.4 Aprendizagem humana dentro da perspectiva dos multiletramentos	51
2.5 Multiletramentos, Geografia e a BNCC.....	55
3 GEOGRAFIA E ENEM: A ABORDAGEM DE UMA CIÊNCIA HUMANA DENTRO DE UMA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA	58
3.1 Geografia enquanto ciência	58
3.2 O Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM	61
3.2.1 O ENEM como selecionador para o ingresso no Ensino Superior	64
3.2.2 As competências e habilidades da área de Ciências Humanas	66
4 MÉTODO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
4.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa	69
4.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa	72
4.2.1 A escola	72
4.2.2 O professor/pesquisador	75
4.2.3 As turmas de 3ª série do Ensino Médio	76
4.3 Questões do ENEM 2018: delineando uma avaliação diagnóstica.....	76
4.4 A avaliação diagnóstica de textos multimodais em provas do ENEM.....	86
4.5 O resultado da avaliação diagnóstica	93
4.6 A análise do resultado da avaliação diagnóstica	95
5 A INTERVENÇÃO: AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DELINEADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	100
5.1 Atividade 1: mímica e desenho.....	100
5.1.1 Resultado da atividade 1	102

5.2	Atividade 2: utilização da ferramenta Storymap JS	108
5.2.1	Resultado da atividade 2	112
5.3	Avaliação Final	119
6	O PRODUTO	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142

MEMORIAL

Antes de descrever minha atuação profissional como professor, é necessário voltar ao término do meu Ensino Médio (momento em que decidimos a profissão que seguiremos no futuro). Com a minha maturidade de agora posso afirmar com absoluta certeza de que eu sempre quis ser professor. Não só a influência dos meus mestres na escola justifica isso, mas minha mãe e meu padrinho (também professores) me inspiravam. A paixão com a qual eles atuavam profissionalmente com certeza interferiu na minha decisão. Mas, nas conversas familiares e entre amigos cujo tema era “o que você quer ser quando crescer?”, sempre existia uma pressão para que eu escolhesse as profissões ditas “mais importantes” como Medicina, Engenharia ou Direito. Quando eu dizia que gostava de ajudar os colegas e ensinar as matérias do colégio, o que eu sempre escutava era: “Não vai dizer que você quer ser professor...”. E é óbvio que, no auge dos meus 17 anos, não fui forte o suficiente para enfrentar essa batalha. Resolvi então procurar um curso que tratava da matéria que eu mais gostava (Geografia) e ao mesmo tempo tivesse algum tipo de “*status social*”. Prestei naquela época vestibular para os seguintes cursos: Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica, Tecnologia em Saneamento Ambiental e Meteorologia. Pela diversidade de cursos é possível perceber que eu estava completamente perdido e inseguro. Fiz o seguinte planejamento: vou fazer o curso em que for aprovado. O plano perfeito só não deu certo porque fui aprovado em todas as opções. Resolvi então escolher o curso que se localizava mais próximo da minha residência. E então, no ano de 2010, ingressei no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), campus de Limeira – SP. Foi um dos melhores momentos da minha vida até a presente data (e não digo isso porque vivi apenas experiências boas). Também enfrentei problemas e dificuldades, mas que só agora eu sei que foram excelentes e contribuíram muito para o meu amadurecimento. Para não me alongar, resumirei este momento da seguinte maneira: fiz muitos amigos, ampliei conhecimento e ao término do 1º semestre já estava certo de que não era isso que eu queria para a minha vida profissional. Trabalhar com tratamento de água e esgoto não era um cenário em que eu me enxergava no futuro. Logo, um pouco mais maduro pela saída de casa, distância

dos pais etc. comecei a procurar um plano “B”. Entrei no *site* da FUVEST apenas por curiosidade e descobri que estavam abertas as inscrições para prova de transferência de cursos. Esse poderia ser o momento em que eu entraria num curso de licenciatura para realizar o sonho de ser professor, mas minha maturidade ainda não estava tão desenvolvida assim. Logo, pesquisei um curso que fosse parecido com o que eu estava matriculado, mas ao mesmo tempo tivesse uma abordagem mais abrangente. Então, fiz inscrição para o curso de Gestão Ambiental, passei por todas as fases de seleção (provas e entrevistas) e no ano de 2011 comecei a estudar na Universidade de São Paulo. Ao término do 1º semestre, aquele mesmo sentimento de não estar no lugar correto me acometia novamente, mas ao mesmo tempo não gostaria de desistir de mais um curso. Assim, antes de tomar qualquer decisão, comecei a refletir sobre o porquê deste descontentamento. Na verdade, resolvi assumir que o que eu queria mesmo era ser professor (e de Geografia). Mas para não desperdiçar a oportunidade de estar matriculado num curso da USP, resolvi levá-lo adiante. Entretanto, também decidi me matricular em paralelo na Licenciatura em Geografia do Centro Universitário Claretiano. Tive o seguinte raciocínio: a Gestão Ambiental contribuirá para a minha formação de professor de Geografia. Sendo assim, por que não fazer as duas faculdades? Hoje sei que essa decisão (embora na época tenha me custado anos de exaustão e cansaço por fazer as duas faculdades ao mesmo tempo) foi a melhor a ser tomada.

A USP abriu um edital de bolsas de estudo no exterior (o que era um dos meus maiores sonhos naquela altura: estudar fora do país por um período). Eu não tinha condições financeiras de custear uma experiência dessas, logo, quando fiquei sabendo desta oportunidade, procurei me informar sobre o assunto. Aqui cabe ressaltar novamente a importância dos nossos professores. Uma das exigências que o edital fazia era ter uma carta de referência de um professor da graduação (dentre outros entraves burocráticos). Fiz tudo o que dependia exclusivamente de mim (desde entrar em contato com a Universidade estrangeira que me interessava, até pesquisar sobre as burocracias de documentação, como o visto). E antes mesmo de entrar em contato com os meus docentes, fui abençoado com a ajuda de um dos meus professores que se ofereceu a fazer a minha carta de referência. Serei eternamente grato a ele por isso.

Entreguei a documentação exigida e, para a minha enorme surpresa, fui aprovado com uma das bolsas. No ano de 2013, interrompi meus estudos na Gestão Ambiental e Geografia para passar um semestre no Instituto Politécnico de Coimbra, em Portugal. Embarquei em janeiro e retornei em julho daquele referido ano. Essa, sem dúvidas, foi a minha melhor experiência de vida até o momento. Não só pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas lá, mas pelos contatos estabelecidos com os estudantes (alguns deles convertidos em amigos até os dias atuais) e acima de tudo pelo ganho cultural em visitar não só Portugal, mas diversos países europeus e até uma visita ao Marrocos, na África. O Vinicius enquanto ser humano valoriza esse contato com o diferente, admira a diversidade cultural do planeta e sempre que pode investe nestes momentos (eu viajo muito e me esforço para estar sempre ampliando minha bagagem cultural). Mas o Vinicius professor também precisa deste conhecimento que os livros não podem nos fornecer. Discutir sobre uma região, povo ou cultura quando se teve a oportunidade de pessoalmente conhecê-los é muito mais legítimo, verdadeiro. O planeta é muito grande e por isso não tenho a pretensão de visitá-lo na íntegra — embora fosse o meu desejo —, contudo já tive a oportunidade de estar nos continentes europeu, africano e asiático (em parte deles, é verdade). Em uma dessas viagens visitei o Camboja e a Tailândia, no sudeste asiático. Conviver com pessoas desses países foi maravilhoso. Mas o que mais gostei foi de estar com os jovens adolescentes. Visitei escolas em ambos os países e pude perceber semelhanças e diferenças com a situação educacional brasileira. Chamou-me atenção o quanto elas valorizam a escola, o quanto aquele ambiente tinha relevância dentro das sociedades em questão. Isso contribuiu para as minhas reflexões sobre como mudar minha atuação profissional a fim de conseguir cada vez melhores resultados (não no sentido quantitativo, mas sim qualitativo).

Voltei do intercâmbio em julho de 2013 (com outra concepção de mundo) e retomei os meus estudos nos cursos de Gestão Ambiental e Geografia. Desde então, sinto que minha trajetória vem em uma ascendente no sentido de que tudo o que foi vivido contribuiu para que novas experiências surgissem e que as mesmas fossem aproveitadas da melhor maneira possível. Mais uma vez a palavra “maturidade” tem de aparecer. Amadurecer sempre e criar resiliência. Percebo que trabalho para alcançar este cenário dia após dia.

Terminei primeiro o curso de Licenciatura em Geografia, no início de 2014 (ano em que também iniciei minha atuação profissional como professor da educação básica). O término do Bacharelado em Gestão Ambiental só ocorreria em 2015 (embora nunca tenha atuado na área propriamente dita, reforço que não seria o professor que sou sem a referida graduação).

Em 2014 fui contratado por três escolas de educação básica privadas de pequeno porte no município de Osasco-SP. Em ambas eu possuía um número pequeno de aulas de Geografia. Trabalhar em lugares diferentes ao mesmo tempo foi muito enriquecedor para que o inexperiente professor aprendesse a lidar com diversas concepções de educação. Cada instituição detinha um estilo de trabalho que contribuiu para que eu delineasse o meu próprio. Neste ano, trabalhei com todas as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Tenho lembranças muito positivas deste momento. Cometi inúmeros erros, mas foram eles que me fortaleceram e me ensinaram o caminho mais adequado. Ainda em 2014, uma destas escolas precisou no meio do ano de um professor de inglês para a educação infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano). Como tinha feito curso de inglês e dominava o idioma, fui convidado a substituir a ausência de um professor qualificado, enquanto a escola procurava um outro profissional. Aceitei o desafio e ampliei ainda mais os meus horizontes educacionais. Considero que também cometi vários equívocos, mas sem dúvidas, o saldo foi muito mais positivo do que negativo.

Atentando-se à minha atuação enquanto professor de Geografia, ainda no ano de 2014, utilizei materiais didáticos que norteavam o meu trabalho (apostilas e livros didáticos). Ficava um pouco incomodado com a abordagem que esses materiais davam à Geografia, mas como estamos submetidos a algumas exigências das instituições nas quais trabalhamos, o que me restava era adaptar os mesmos.

Em 2015, fui contratado por uma outra escola (de grande porte), também privada e em Osasco-SP, para trabalhar com todas as turmas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o que me exigiu sair de duas das escolas anteriormente citadas. Professores do Ensino Fundamental (anos finais) e médio normalmente trabalham em várias escolas para completar sua carga horária. E isso não era diferente na minha situação. Nessa nova instituição não havia material didático previamente estabelecido. Nós, professores de Geografia, é

que construíamos o material. Essa proposta de trabalho me agradou imensamente, pois tinha certa liberdade de trabalhar não só diferentes conteúdos, mas também aplicar outras abordagens.

Embora houvesse liberdade para montar as aulas (o que exigia muita organização da minha parte), a referida escola possuía um estilo de avaliação muito engessado. Neste ano minhas inquietações sobre avaliação começaram (e não terminaram até os dias atuais). Até o momento, sempre fui o professor mais jovem do ambiente escolar, o que em alguns momentos propiciou situações não muito agradáveis. Frases como “Você é muito jovem ainda” ou “Não seja romântico, as coisas não funcionam assim” foram algumas vezes escutadas por mim. Tudo isso ocorria quando eu propunha situações didáticas diferentes das tradicionais e modos de avaliação que não fossem apenas através de provas, testes ou trabalhos. Poucos eram os professores que me auxiliavam e “compravam” a minha ideia. Mesmo tolhido, sempre tentei “burlar” o sistema (na medida do possível), realizando atividades diferenciadas e — na minha visão — fossem despertar o interesse dos meus alunos.

Em 2016 entrei em uma outra instituição de grande porte (na qual trabalho exclusivamente até os dias atuais), que me contratou para trabalhar com o Ensino Médio. Essa era a minha primeira atuação no segmento. Passado o desafio inicial, nesta escola também comecei a enfrentar problemas com relação ao modo de avaliação, cumprimento das apostilas etc. Diferentemente de outros locais em que trabalhei, até existe certa abertura para algumas modificações por parte da direção, porém são muitas as burocracias a serem vencidas ainda. Vejo que isso será um problema que enfrentarei em qualquer escola que eu venha a trabalhar, porém a minha maturação embasará cada vez mais o meu discurso de mudanças. Maturidade essa que vem ganhando força por conta do investimento que faço em minha formação continuada.

No final de 2017 comecei a procurar mestrados profissionais. Essa modalidade se diferencia do acadêmico justamente por ser motivada a partir de alguma angústia encontrada na atuação profissional. Novamente, a maturidade de reconhecer que eu não gostaria de sair do chão da sala de aula e adentrar somente ao mundo acadêmico me fez escolher o programa de Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Em 2018 iniciei os estudos no referido mestrado profissional na linha de pesquisa

“Formação Docente e Profissionalidade”. Em pouco tempo já posso dizer que sou outra pessoa.

1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho cuja temática surgiu a partir de algumas angústias vivenciadas por mim (professor de Geografia do Ensino Médio) e aluno do curso de mestrado profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Em cursos deste tipo os pesquisadores necessitam identificar algo que os incomode na sua atuação profissional a fim de levar o problema para dentro da universidade e explorá-lo com o objetivo de traçar estratégias de solução (ou minimização) do mesmo.

Uma experiência profissional que para mim foi determinante neste processo de identificação da minha inquietação foi a represália que sofri de colegas professores/coordenadores quando apresentei uma ideia de atividade variada. Numa das reuniões pedagógicas que tenho na escola em que trabalho atualmente, sugeri um estudo do meio que tivesse uma proposta de trabalho diferenciada (sem relatórios escritos formais ao retorno do passeio). A ideia era que os alunos explorassem o local visitado (norteados por um roteiro e objetivos pedagógicos premeditados pelo professor), da maneira que mais lhe fosse conveniente e agradável. Em outras palavras, o “produto final” da visita de campo poderia ser, ao retornar à escola, uma peça teatral cujo tema seria desencadeado a partir do que foi aprendido na visita; um poema explorando a cultura das pessoas com as quais os alunos conviveram; uma pintura ou um desenho, representando um momento marcante desta convivência fora do ambiente escolar; ou qualquer outra coisa que explorasse uma habilidade que o aluno possui e que muitas vezes não pode ser explorada tamanha a formalidade da instituição escolar. Quando apresentei esta ideia aos meus colegas fui duramente criticado por sugerir algo muito difícil de ser avaliado. Escutei comentários do tipo: “Como vamos quantificar os trabalhos dos alunos?”, “Você acha que os alunos se dedicariam a fazer um trabalho deste tipo?”. Em resumo, os professores acharam que um trabalho como esse seria muito difícil de “virar” nota. O que eles não sabiam (pois desisti de expor a minha ideia até o final) era que eu nem queria fazer uma avaliação formal. Aliás, como a avaliação poderia ser formal, se o próprio trabalho não se enquadrava como tal? Era óbvio que a

avaliação também seria dada de outra maneira. Comecei, então, a interpretar essa resistência dos professores por outro ângulo.

Fui percebendo que essa dificuldade em avaliar textos “diferentes” que serão caracterizados aqui como multimodais/multissemióticos ocorria por não assumirmos que eles de verdade compõem o nosso cotidiano enquanto seres humanos. Trazemos para a sala de aula um mundo que não condiz com a realidade do aluno. Ignoramos algumas mudanças de paradigma que estão ocorrendo cada vez mais numa velocidade assustadora. O grande detalhe é que algumas instituições dentro do âmbito da educação formal já perceberam isso. Aqui me refiro às provas de vestibular que selecionam os jovens para adentrar o Ensino Superior no Brasil. Muitas questões (com uma frequência cada vez maior) estão se apresentando de um jeito cada vez menos “tradicional”, isto é, valorizando não apenas os textos escritos.

Como professor de Geografia do Ensino Médio, tenho contato muito próximo com algumas das provas de vestibular que selecionam os futuros universitários. Além de trabalharmos os conteúdos programáticos que são necessários, nós, professores, estamos percebendo que outras habilidades (além de pura memorização) estão sendo exigidas de nossos alunos. Prepará-los para a realização destas provas, portanto, nos exige a sensibilidade de identificar quais habilidades são essas. Mais adiante a temática dos “Multiletramentos” e “Textos Multissemióticos” será devidamente abordada, mas de antemão preciso esclarecer que a forma de compartilhar conhecimento já não utiliza mais apenas o texto escrito. Percebemos isso em várias atividades cotidianas em que estamos inseridos. Isso não seria diferente nas provas de vestibular. Imagens, gráficos, charges, músicas, entre outros, compõem o panorama dos multiletramentos em que o conhecimento vem se configurando nos últimos tempos. Logo, é de extrema relevância levarmos isso para a sala de aula uma vez que estes exames que selecionam os futuros universitários estão cada vez mais preocupados em inserir esse tipo de linguagem em suas questões.

Selecionei apenas uma destas provas de vestibular que apresentam estes novos modelos de perguntas para ser analisada. Resolvi escolher aquela que abertamente se intitula como uma forma de seleção que valoriza este tipo de habilidade multiletrada. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seleciona

candidatos para a grande maioria das Universidades públicas do nosso país, sendo o mais abrangente sistema de seleção de futuros alunos do Ensino Superior. Portanto, o presente trabalho terá como pano de fundo uma análise de questões de Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) das últimas provas do ENEM. Pretende-se investigar as habilidades de leitura multiletrada que os alunos que estão por concluir o Ensino Médio necessitam ter (e que também estão sendo exigidas por provas de larga escala como essa). Uma caracterização mais detalhada sobre este exame será feita no capítulo 3.2 (O Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM).

Percebendo que os textos multimodais precisam ser incorporados nas aulas em que leciono (não só por aparecerem no vestibular, mas porque estamos submetidos a esse universo no nosso cotidiano) é que consegui delinear o meu problema de pesquisa:

Quais competências leitoras são necessárias para interpretação de textos multimodais/multissemióticos nas provas do ENEM na área de Geografia?

O objetivo geral deste trabalho, a partir da temática e do problema de pesquisa é:

- Investigar as habilidades de leitura de textos multimodais e multissemióticos que podem ser desenvolvidas em alunos do Ensino Médio.

Como objetivos específicos, tem-se:

- Selecionar, descrever e analisar questões da última prova do ENEM (2018) da área de Geografia que estejam alinhadas à perspectiva dos multiletramentos;
- Construir e aplicar uma sequência didática com alunos que compõem o meu universo de professor a fim de identificar as habilidades que estes já possuem e tentar desenvolver aquelas não presentes e que sejam necessárias para a resolução de questões dentro da perspectiva dos multiletramentos;
- Analisar o resultado da aplicação da sequência didática anteriormente descrita;
- Elaborar um material de apoio para subsidiar professores da área de Ciências Humanas de conhecimento a respeito da utilização e interpretação de textos

multimodais/multissemióticos dentro do cotidiano escolar, para que auxiliem seus alunos a fim de que sejam capazes de trabalhar dentro do contexto dos multiletramentos.

Uma vez inserido no contexto de um Mestrado Profissional, no qual exige a confecção de um produto final, também se tem por objetivo propor algumas sequências didáticas de conteúdo das Ciências Humanas (ênfase na área de Geografia) para auxiliar professores na inserção dos multiletramentos em suas aulas, rompendo a lógica tradicional da escola alicerçada no texto escrito. O foco na área de Geografia se justifica pela minha atuação profissional (sou professor desta disciplina no Ensino Fundamental e Médio), o que me exige familiaridade com este tema. Aliás, é justamente o meu cotidiano profissional que despertou o interesse e a necessidade de se desenvolver uma pesquisa com esta temática.

O referencial teórico da investigação constitui-se pelos estudos da pedagogia dos multiletramentos e dos gêneros de textos multimodais e multissemióticos. A metodologia da pesquisa é intervencionista, pois visa que o pesquisador (que também é professor) olhe para a sua própria prática, a fim de estudar, analisar e aplicar algumas intervenções que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura multiletradas dos seus alunos que prestarão a prova do ENEM. Os resultados do estudo trarão elementos que contribuem para instrumentalizar o professor no desenvolvimento de competências textuais dos alunos necessárias para a leitura de textos multimodais no campo da Geografia.

O trabalho está organizado em 7 capítulos, incluindo esta introdução (capítulo 1). No capítulo 2 é apresentado um panorama das transformações vivenciadas pela humanidade nos últimos tempos e que interferiram na aprendizagem humana, bem como a apresentação do conceito de multiletramento e como isso é abordado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dentro da área da Geografia.

No capítulo 3 é feita uma descrição sobre a ciência geográfica e de como esta é extremamente vinculada à temática dos multiletramentos. Além disso, apresento também a prova do ENEM com foco para a abordagem que a Geografia possui (no que se referem às habilidades exigidas dos candidatos).

O método e os procedimentos metodológicos foram descritos no capítulo 4. Por se tratar de uma pesquisa intervencionista, foram feitas as seguintes caracterizações: escola participante, professor/pesquisador e alunos envolvidos. Além disso, apresento uma avaliação diagnóstica que norteou as estratégias didáticas explicadas no capítulo 5, que descreveu o que foi feito antes de uma avaliação final. O capítulo 6 apresenta um produto educacional a fim de auxiliar professores que estejam preocupados em desenvolver atividades voltadas à temática dos multiletramentos e às habilidades específicas de Geografia. Por fim, o capítulo 7 apresenta as considerações finais desta dissertação.

2 CULTURA DIGITAL E MULTILETRADA: UMA REALIDADE

Neste capítulo faço uma breve análise das transformações vivenciadas pela humanidade no que se refere ao advento da internet. Apresento argumentos que comprovem que a forma de convivência, comunicação e compartilhamento de conhecimento por parte dos seres humanos se transformou muito a partir do surgimento desta ferramenta. Além disso, apresento o “universo” multiletrado em que estamos submetidos e que muitas vezes não temos consciência. Para tanto, alguns itens primordiais necessitam ser explicitados para que o entendimento da análise a ser realizada seja concretizado. Logo, a “Linguagem” configura uma área importante a ser estudada dentro deste capítulo, no que se refere à definição dos conceitos de gênero, letramento e multiletramento. Aliás, para que a discussão seja feita dentro do âmbito proposto pela temática deste trabalho será feita uma conexão com o conceito de aprendizagem.

2.1 Transformações vivenciadas pela humanidade: a internet

O mundo vem sofrendo modificações desde a ocupação significativa dos seres humanos. Refiro-me aqui às questões de interação humana que acabam por alterar paisagens a fim de atender expectativas sociais. Pérez Gómez (2015, p. 15) divide tais transformações humanas em “três áreas fundamentais da vida social: o âmbito da produção/consumo (economia), o âmbito do poder (político) e o âmbito da experiência cotidiana (sociedade e cultura)”. O presente trabalho limitar-se-á à última estrutura (não ignorando a importância e influência das demais). Pretendo fazer uma análise de como as relações de educação (formal e informal) estão evoluindo mediante os diferentes estímulos e fontes de informação que estão se apresentando cada vez mais rapidamente à nossa sociedade.

Para que as próximas afirmações se tornem confiáveis e entendíveis, baseio-me em Riegler (2007) quando o autor define o desenvolvimento da humanidade em quatro períodos: época de caça, pesca e conservação de alimentos (1.000.000 de anos até 8.000 anos antes dos dias atuais); época da agropecuária (6.000 anos a.C. até o século XVIII); época industrial (século XVIII

até o último quarto do século XX); época da informação (de 1975 até a atualidade). Algo que chama a atenção na divisão destes períodos é o encurtamento temporal que houve conforme uma época substituía a outra. Atentando-se à “Era da informação”, percebemos que em pouquíssimo tempo atingimos um nível de complexidade que anteriormente demorávamos centenas de anos.

Mas, afinal, o que houve para que as transformações sociais ganhassem essa velocidade de aspecto exponencial? Uma das justificativas para tal situação está vinculada ao surgimento e aprimoramento constante da internet. Aliás, a vida contemporânea está absolutamente interligada com essa nova estrutura. Utiliza-se a internet em todas as facetas humanas, desde atividades vinculadas ao lazer até as relações de trabalho. Claro que o advento da tecnologia da informação também acarretaria mudanças no âmbito educacional. São essas modificações que começaremos a discutir.

Inicialmente falávamos de relações econômicas e políticas. A esfera cultural e de conhecimento é demasiadamente utilizada por estas duas. A partir da Revolução Industrial, a necessidade de mão de obra para ser empregada nas fábricas desencadeou um sistema educacional em que o jovem era preparado para exercer tal função. Desde então, os sistemas educacionais se moldam para atender às expectativas de um mercado capitalista carente de mão de obra qualificada. Poderíamos aqui questionar esse papel que foi atribuído à Educação, porém fugiríamos do objetivo central do presente trabalho.

A internet permitiu um avanço em todos os sentidos da vida humana: comunicar-se com outras pessoas (independentemente da distância), buscar informações variadas, localizar-se num ambiente desconhecido, entre outros. Essas são algumas das facilidades que a internet nos propicia. Quando se trata do aspecto econômico, a situação é ainda mais relevante. Uma vez inseridos neste sistema capitalista, no qual a concorrência por postos de trabalho que ofereçam boa remuneração é cada vez mais acirrada, é de suma importância investir em formação. Necessita-se de pessoas especialistas, competentes em determinadas áreas do conhecimento e que utilizem todas as informações adquiridas em prol da empresa em que o indivíduo trabalha. Mas, o que se entende por “formação”? A resposta seria: Curso Técnico? Graduação? Pós-graduação? Tudo isso até pode ser classificado como formação nos dias atuais,

desde que se tenha a preocupação com as modificações que estão sendo impostas pelo surgimento da internet. Neste sentido, Pérez Gómez (2015, p. 17) afirma:

A distinta posição dos indivíduos no que diz respeito à informação define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la. A capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede.

A velocidade com a qual se compartilha informação impressiona nos dias atuais, mas, além disso, a dependência que se desenvolve com relação aos aspectos virtuais e de internet se mostra cada vez mais forte. Saber lidar com a geração, transformação e compartilhamento desse conteúdo é essencial. Mais de oitenta por cento dos novos postos de trabalho requerem habilidades sofisticadas de tratamento da informação (RIEGLE, 2007).

Diante da aceitação de que a internet trouxe agilidade e inúmeras facilidades para nós, seres humanos, costumamos afirmar erroneamente que esse excesso de informação se converte cem por cento em conhecimento. Paradoxalmente, esse excesso de informação pode nos levar a uma desinformação. O recebimento em ritmo acelerado de informação fragmentada e complexa por jovens contemporâneos que ainda não possuem capacidade de organização em esquemas compreensivos pode, ao contrário do que se deseja e espera, desorientar o indivíduo. Superinformação e desinformação contraditoriamente começam a se apresentar simultaneamente nas nossas sociedades, o que dificilmente resultará em conhecimento estruturado e útil (THOMAS; BROWN, 2011).

Em resumo, o que antes era a solução para todos os nossos problemas pode se tornar o maior de todos. Passada a euforia das facilidades que a internet nos propiciou é de extrema importância começarmos a discutir como lidamos com a informação para que esta possa efetivamente se consolidar em conhecimento. Ignorar todas as mudanças do século XXI e colocar em prática uma abordagem semelhante às fontes de informação tradicionais (ou anteriores ao advento da internet) resultará num imenso erro. A tecnologia da informação não trabalha apenas com textos escritos (que era basicamente a forma

hegemônica em que a informação e o conhecimento se apresentavam). Pérez Gómez (2015, p. 20) escreve que

O mundo da tela é muito diferente do mundo da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta. Nasce uma nova ética intelectual que define, de forma diferenciada, o que consideramos conhecimento válido, assim como as suas formas de aquisição, distribuição e consumo.

Como estamos tratando de assuntos educacionais, esse é o momento de incorporarmos a figura do professor à nossa discussão. A intervenção de um docente é crucial para que o nosso jovem não se “afogue” nessa enxurrada de informações que lhes é bombardeada constantemente. Houve, por um instante, a errada impressão de que, como acessar conteúdo estava mais fácil, qualquer um poderia transformá-lo em conhecimento (o que já percebemos que não condiz com a realidade). Pelo menos ao que se refere ao contexto formal de educação, nós, professores

[...] devemos nos dar conta de que não é aconselhável apenas fornecer informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que rodeia e enche as suas vidas, como acessá-la e avaliá-la criticamente, analisá-la, organizá-la, recriá-la e compartilhá-la (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

Dentro do contexto escolar, portanto, nós professores precisamos utilizar a internet a nosso favor. A Educação, pelo menos em âmbito brasileiro, necessita de inúmeras transformações para que melhoremos a qualidade de formação de nossos jovens (e a internet pode de certa forma nos ajudar). Claro que não estou propondo que todas as deficiências da Educação brasileira seriam sanadas com a utilização de internet em sala de aula (aliás, o presente trabalho não tem por objetivo sequer fazer o levantamento de tais deficiências). Apenas estou afirmando que, a despeito de toda e qualquer dificuldade, precisamos utilizar os recursos da tecnologia da informação a fim de auxiliar os nossos alunos a de fato transformar a enxurrada de conteúdo a que estão submetidos em conhecimento crítico.

2.2 O conceito de multiletramentos

A discussão sobre a quantidade de informação é de extrema importância (como fizemos nos parágrafos anteriores), mas a sua “qualidade” gera um outro

debate ainda mais robusto. Qualidade não no sentido de valor, mas sim de característica. Como essa informação está sendo apresentada para os nossos jovens de hoje em dia? De que maneira eles estão sendo treinados para converter essa informação em conhecimento? A resposta da segunda pergunta não pode preceder a primeira (e infelizmente não é isso que observamos dentro dos contextos escolares atuais). Treinamos o nosso jovem do século XXI com as mesmas estratégias dos séculos anteriores (quando o advento da internet ainda não havia surgido). Precisamos, portanto, retomar a discussão sobre a disposição desse conhecimento. Não vivemos mais numa era de textos exclusivamente escritos. Logo, precisamos incorporar às nossas práticas os conceitos de multissemiótica e multiletramento.

Em outras palavras, precisamos ampliar os horizontes de comunicação e expressão de conhecimento que tínhamos no passado. Hoje, além de textos escritos, somos obrigados a extrair informação e conhecimento de imagens, gráficos, tabelas, músicas, animações etc. que exigem um preparo diferenciado. Tais habilidades estão sendo cada vez mais cobradas da nossa sociedade (de maneira indireta e muitas vezes implícita), porém observamos um grupo de pessoas que vem sendo “testada” a respeito da obtenção destas tais “habilidades” de leitura de “diversos formatos”: trata-se das provas de vestibular que selecionam estudantes para adentrar à universidade. Cada vez mais as questões destes concursos se apresentam de maneira diferenciada (fugindo da tradicional “pergunta e resposta”). O domínio do conteúdo programático ainda é uma exigência, porém, se o candidato não souber interpretar as questões, poderá errar um item mesmo tendo conhecimento sobre o assunto perguntado.

Essa preocupação com as distintas formas de se compartilhar conhecimento surge a partir da aceitação de que a cultura de cada grupo social influencia na forma de aquisição, processamento e transmissão dessa competência. O primeiro conjunto de estudiosos que se debruçou sobre essa temática foi intitulado de *New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL) – formado por pesquisadores de origem estadunidense, britânica e australiana. No ano de 1996, estes especialistas em linguística e educação reuniram-se em *New Hampshire* na cidade de Nova Londres nos EUA para, juntos, cunharem o termo “multiletramentos” e o descreveram na obra *A pedagogy of Multiliteracies*:

Designing Social Futures (*Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*).

O GNL propunha que esse debate deveria ser incorporado ao ambiente escolar, haja vista o seu papel em reforçar apenas um padrão de estrutura do conhecimento. Em outras palavras, é a escola que mantém esse padrão letrado ano após ano. É a escola que homogeneíza os conteúdos e as formas de transmiti-los e ignora a existência de outras possibilidades. Isso pode ser feito de maneira consciente ou não. Porém, independentemente disso, o fato é que esta negligência à diversidade cultural, dentro do ambiente escolar, acaba por nos colocar em um círculo vicioso. Logo, da mesma forma que a escola nos coloca nesta situação, também é o ambiente escolar que pode nos retirar dela (CAZDEN et al., 1996).

Rojo (2008), baseando-se nos estudos do GNL, estimula a ideia de que todas as expressões culturais são passíveis de estruturar conteúdos e formas de compartilhamento de conhecimento. Por ser uma pesquisadora brasileira e conviver com a diversidade e desigualdade sociais presentes aqui no Brasil, Rojo coloca como emergente a temática que vem sendo discutida nos parágrafos anteriores.

O conceito de multiletramento surge justamente a partir da aceitação desta diversidade cultural. Rojo e Moura (2012, p. 13) o definem da seguinte maneira:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplo), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramento — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se transforma e se comunica.

Em outras palavras, não basta variar a maneira de se comunicar, transmitir ou compartilhar conhecimento. Há uma variação do próprio conhecimento mediante a caracterização cultural do grupo em questão. Rojo (2012, p. 10) ainda acrescenta às características dos multiletramentos:

[...] eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias,

dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hiper mídias).

Talvez a aceitação deste conceito não seja o problema, mas colocá-lo em prática, uma vez que grupos sociais se impõem sobre outros, é que é o maior desafio. Infelizmente vivemos num coletivo em que certas práticas e conteúdos são mais valorizados do que outros. E é justamente este cenário que acaba por atrapalhar o avanço desta nova área de pesquisa.

Porém, contraditoriamente ao que foi afirmado anteriormente, o avanço desse multiletramento vem contribuindo para que as tecnologias de informação venham se desenvolvendo e popularizando (CAZDEN et al., 1996). Se observarmos a data da citação utilizada, poderíamos desacreditar no que foi afirmado, entretanto resolvi utilizá-la ainda assim com o objetivo de mostrar que o GNL há mais de vinte anos estava correto. Outras referências, remotas como Canclini (1989), ou mais recentes como os já citados Rojo e Moura (2012) concordam na afirmação de que as tecnologias dependem dessa hibridização da comunicação (e vice-versa). Digo isso no sentido de que hoje, a popularização da tecnologia, por meio da utilização de *smartphone*, *tablets* etc., dependem da utilização de diversos tipos de linguagem.

Desde a fotocopiadora, passando pelo videocassete, vídeos e videogames, percebemos uma grande transformação no que se refere à maneira de se comunicar, se entreter, se manifestar. Esse movimento ganha uma dimensão ainda mais abrangente quando entendemos o papel da urbanização para a humanidade. O que antes da urbanização era fácil de perceber como a diferença entre o culto e o popular hoje já se torna mais difícil. Não está se afirmando que não haja grupos sociais específicos e imensas desigualdades dentro das grandes cidades, mas sim que há uma mistura (um hibridismo) entre esses adjetivos que antes eram antagônicos na teoria e prática. A urbanização contribuiu para essa hibridização cultural por mesclar etnias e classes sociais no mesmo local, embora segregados de acordo com os bairros, por exemplo. A imigração é um fato importante dentro deste processo, pois cada grupo que se estabelece no ambiente urbano traz consigo sua bagagem cultural que começará a compor a cultura deste novo local que sofrerá influência de diversos

outros grupos. Isso pode ser percebido na culinária, na arte, na música, na moda etc. (CANCLINI, 1989).

Outro item importante dentro desta discussão é a forma como são feitas as manifestações (de todos os gêneros). Se um grupo quiser se expressar e atingir um número maior de pessoas não poderá se limitar a utilizar os meios de comunicação tradicionais. Cartazes ou aglomerações com gritos ensaiados já não possuem a mesma eficácia se não combinados com outras formas de se comunicar advindas do desenvolvimento tecnológico, bem como da variação de linguagem utilizada. É necessário, nos dias atuais, relacionar-se com a democracia audiovisual na qual o real é produzido pelas imagens geradas pelas diversas mídias (CANCLINI, 1989).

Para prosseguir com a discussão dentro desta temática é de extrema importância conceituarmos multissemiose e textos multissemióticos. Se os multiletramentos se preocupam com a forma de apresentação e acima de tudo com o conteúdo a ser trabalhado, a multissemiose trata dos símbolos utilizados. Dentro deste contexto tecnológico essa é uma área imprescindível, haja vista a flexibilização que a utilização destes símbolos sofreu.

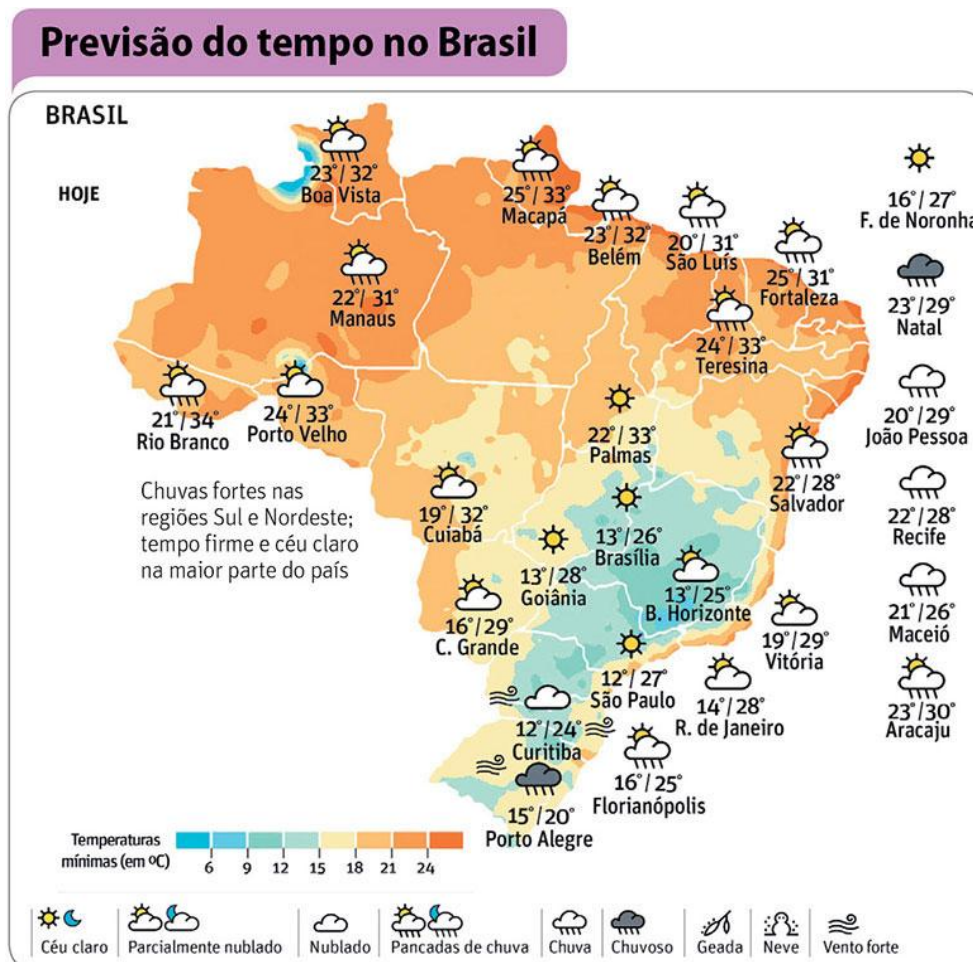
Moita-Lopes e Rojo (2004) definem textos multissemióticos como sendo o extrapolamento do uso restrito da linguagem escrita alfabética. Cores, imagens, sons, design etc. fazem parte da multissemiose dos textos atuais, o que ganhou muita relevância e popularidade com o advento da tecnologia. Isto está disponível na tela dos computadores, *tablets*, *smartphones* e até dos textos impressos. Logo, o letramento tradicional (da letra) torna-se insuficiente não só para analisar questões de vestibular, mas também para a interpretação de todas as formas de comunicação nas quais estamos inseridos. É de extrema importância investirmos também no letramento visual, auditivo etc.

Podemos exemplificar o que foi anteriormente escrito através de temas pertinentes à Geografia, tais como tempo e clima. Escolhi este assunto, pois saber as condições climáticas de um local e também as condições do tempo em determinado período interessa grande parte da população que não deseja passar frio, calor ou ser surpreendido por uma chuva numa simples ida ao trabalho ou ainda numa viagem de lazer.

É possível ler em um jornal impresso um texto escrito com as condições de umidade e temperatura de determinada cidade. Exemplo: “Hoje na cidade de

Palmas não há possibilidade de chuva e as temperaturas oscilam entre 22° e 33° C (Celsius)”. Porém, esta mesma informação poderia ser fornecida através de outro tipo de linguagem muito peculiar da Geografia: mapas e infográficos.

Figura 1 – Previsão do tempo no Brasil



Fonte: Projeto Jimboê. Disponível em:

<http://www.editoradobrasil.com.br/jimboe/galeria/imagens/index.aspx?d=geografia&a=5&u=3&t=imagem>. Acesso em 23 jul. 2019.

A figura 1, que apresenta um infográfico, utiliza texto escrito, desenhos e cores para transmitir a mesma informação. Atentando-se à cidade de Palmas (escolhida no exemplo anterior), é possível perceber que não há chance de chuva, pois o desenho de um “sol” foi colocado próximo à cidade (o que, segundo a legenda, significa “céu claro”). As temperaturas estavam escritas (22° e 33° C) e as cores de fundo (tons de laranja) diferenciavam a região de Palmas (mais quente) de outras mais frias (cuja cor de fundo era azul).

2.3 Multimodalidade: uma variação de gêneros

Analisando o ambiente escolar do Ensino Médio, segmento envolvido diretamente com a prova analisada neste trabalho, percebe-se uma imensa dificuldade por parte dos alunos em interpretar todo tipo de signo. Os resultados das avaliações de larga escala como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) também confirmam tal realidade. Há por parte destes estudantes uma fragilidade na interpretação de enunciados.

Portanto, para que os professores possam contribuir não só para a melhora dos resultados internos da escola, mas também em avaliações externas como o IDEB e até mesmo o ENEM, é muito importante debater o conceito de compreensão por meio do significado de linguagem e língua. Estes últimos auxiliam no processo de compreensão (dentro do âmbito de aprendizagem) a partir de um caminho estabelecido pela Linguística (mais especificamente os gêneros textuais) e a Neuropsicologia (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Ainda segundo Vasconcelos e Dionísio (2013), a capacidade que os seres humanos possuem de transformar suas ideias em signos (o que possibilita uma interação) só é viabilizada pela utilização de um sistema de signos convencionados. Esta capacidade humana nós chamamos de linguagem. Entretanto, é necessária a utilização de um sistema de signos percebidos pelos sentidos e que extrapole o âmbito linguístico. Segundo Gil (2010, p. 2),

[...] se o ser humano pode conhecer o mundo e nele agir, é graças a um funcionamento coordenado dos recursos cognitivos e às múltiplas conexões que o cérebro tece, não só entre os dois hemisférios, mas também no interior de cada hemisfério, desenhando uma rede complexa, articulada de uma ponta à outra da neuraxe. Inúmeros vínculos são tecidos entre a cognição, a afetividade, a sensibilidade e a motricidade.

O conhecimento que construímos é baseado na utilização de inúmeros sentidos. Goldberg (2002, p. 89) exemplifica isso dizendo que “podemos evocar a imagem visual da copa verde de uma árvore, o som de suas folhas movidas pelo vento, o aroma de suas flores desabrochadas e a sensação de aspereza da casca em nossos dedos”. Ainda segundo o autor, embora as representações de objetos e eventos tenham “múltiplas modalidades sensoriais”, em determinados contextos utilizamos mais um sentido do que o outro. Isto pode ser facilmente provado quando pedimos a descrição de algum objeto ou pessoa. É muito mais

comum fazermos uma descrição visual (portanto, física) do que auditiva, olfativa ou motora. Em outras palavras, um objeto primeiramente será descrito no que se refere à sua forma, tamanho e cor e só depois o cheiro, o som emitido e a sua textura seriam analisados. Entretanto, as representações de ações físicas são muito mais motoras do que visuais. Por fim, apenas uma realidade é certa: “o conhecimento que construímos acerca do mundo exterior é multimídia por natureza” (GOLDBERG, 2002, p. 89).

Logo, o uso de diversos tipos de linguagem é observado quando se está inserido em uma sociedade. Porém, um sistema linguístico adquirido dentro deste contexto social sempre se sobressai. Quando os seres humanos interagem é feita uma conexão de culturas que mostram a que grupo étnico e social estes julgam pertencer. E é justamente através da língua (uma atividade cognitiva, sociointerativa e sócio-histórica) que nos manifestamos (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Ainda segundo Vasconcelos; Dionísio (2013, p. 57):

[...] a linguagem humana pode ser entendida, de forma ampla, como uma herança social, uma prática cultural, que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo. Estudos, pesquisas e avaliações neuropsicológicas, em se tratando da linguagem e aprendizagem, trabalham, principalmente, investigando o funcionamento do processo de compreensão. Isto é, o ato de compreender um texto e de expressar o que compreendeu são inter-relacionados e constituem uma condição essencial de uma situação de aprendizagem.

Voltando ao cerne deste trabalho, tem-se a seguinte situação: se queremos interpretar textos multimodais, compreender enunciados de um problema ou localizar dados relevantes de uma tabela é necessário que o conceito de “gêneros multimodais” esteja bem consolidado. Isto porque a variação com qual uma informação se apresenta interfere muito na capacidade de um indivíduo de compreendê-la. Os gêneros são construídos por meio das interações sociais em situações específicas, o que atribui sentido ao nosso meio social. Em outras palavras, o gênero representa uma atividade humana específica e que caracteriza determinado grupo social. Logo, para que um candidato que está prestando uma prova de vestibular como a do ENEM (instrumento que será avaliado neste trabalho) tenha um resultado satisfatório é

de suma importância que este tenha tido contato com a maior quantidade de gêneros multimodais possível. A dificuldade para se atingir o que foi descrito anteriormente é que não são só as horas de estudo despendidas para a realização desta prova resultarão na capacidade de reconhecimento dos gêneros, mas também o contexto social em que este candidato está inserido. Ou seja, a interação social, a forma como estamos acostumados a nos comunicar e interagir também exerce influência nesta capacidade cognitiva.

O grande dilema quando alguém se propõe a entender estas questões é que não bastassem os fatores externos (tal como a vida em sociedade), há também os fatores internos (neuropsicológicos) que interferem na forma que os seres humanos aprendem. Além do mais, o conceito de aprendizagem necessita ser levado em consideração uma vez que se quer desenvolver nos alunos que farão a prova do ENEM as habilidades necessárias para se responder tais questões multiletradas.

A capacidade de aprender dos seres humanos depende de inúmeras variáveis. E, além disso, é preciso aceitar que cada indivíduo aprende de uma forma e com determinado ritmo. Logo, a função dos professores que convivem com estes alunos/candidatos à prova do ENEM é bastante delicada uma vez que vários recursos didáticos necessitam ser utilizados a fim de abarcar toda a diversidade discente. O que talvez nem será possível como argumenta Vasconcelos e Dionísio (2013, p. 51):

No momento em que um aluno está assistindo a uma aula, na qual o professor está usando recursos semióticos com fins específicos, alguns fatores neuropsicológicos subjacentes e necessários à aprendizagem estão em processo. A adequação do conteúdo, material, metodologia não garante que todos os alunos irão aprender da mesma maneira e que conseguirão entender e armazenar as informações. A codificação, compreensão e retenção dependem da condição neuropsicológica de cada pessoa: isto é, funcionamento neuropsicológico diferente, aprendizagem diferenciada.

A partir desta reflexão, ainda se baseando em Vasconcelos e Dionísio (2013, pp. 47-52), poderíamos afirmar que o objetivo dos professores deveria ser a criação de estratégias eficientes que possam atingir o maior número possível de estilos cognitivos, o que possibilitaria experiências efetivas de aprendizagem. Isto resultaria na ampliação de conhecimentos e no desenvolvimento de escalas

de funcionamento cognitivo mais eficazes em relação à demanda da vida em sociedade.

“Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes” (DIONÍSIO, 2014, p. 41). Essa frase finaliza bem o que veio sendo dito até o momento e prepara o campo acadêmico para se afirmar que multiletrar é mais do que necessário, é obrigatório. Preparar nossos alunos preocupando-se com a temática multiletrada significa que estamos atentos ao desenvolvimento cognitivo atrelado à atualização das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. O Multiletramento, portanto, deve aparecer dentro de qualquer disciplina através de atividades que propiciem o entendimento de que o nosso alfabeto não é mais formado apenas por letras (DIONÍSIO, 2014). Segundo Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010, p. 19) “o nosso alfabeto expandiu-se”.

A compreensão textual que queremos que os nossos alunos desenvolvam necessita da perspectiva da multimodalidade. Dionísio (2014, p. 42) faz a seguinte afirmação:

Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Segundo Jewitt (2009), a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que compreende que a comunicação e a representação necessitam mais do que a língua. Os estudos sobre estes assuntos estão cada vez mais levando em consideração a influência das novas mídias e tecnologias. As abordagens multimodais estão propondo conceitos, métodos e perspectivas que mesclam aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos.

Jewitt (2009) divide a multimodalidade em três pressupostos teóricos. Primeiro, a multimodalidade assume que a comunicação sempre está baseada na multiplicidade de modos que contribuem para um mesmo significado. Existe a

crença de que um repertório complexo de recursos para a geração de sentidos é usado pelos indivíduos, tais como visuais, falados, gestuais, escritos etc. Em segundo lugar, a multimodalidade entende que estes recursos descritos anteriormente são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido para cada grupo social específico. Por fim, a multimodalidade pressupõe a utilização destes sentidos mediante os interesses individuais dos seres humanos, no que se refere ao objetivo pessoal que cada um pode ter para expressar alguma informação.

Pode-se afirmar, portanto, que os nossos hábitos de leitura foram alterados e estão sendo reelaborados constantemente. Desta forma, toda a estrutura da educação formal também precisa se reorganizar: materiais didáticos e as estratégias do professor (bem como os sistemas de avaliação) necessitam acompanhar estas transformações. Conclui-se que o processamento cognitivo das informações trabalhadas dentro da educação formal necessita que o aprendiz se torne multiletrado visualmente em cada disciplina. “Conhecimento científico requer, portanto, multiletramentos” (DIONÍSIO, 2014, p. 66).

2.4 Aprendizagem humana dentro da perspectiva dos multiletramentos

Voltando ao assunto da aprendizagem, vamos agora descrever algumas funções neuropsicológicas que estabelecem o caminho para se obter um bom desempenho numa prova como ENEM. Já que um dos objetivos deste trabalho é descrever as competências necessárias para responder às questões da prova, é de suma importância saber o que (e de que maneira) se deve trabalhar com estes alunos. Vasconcelos e Dionísio (2013) afirmam que existem quatro grandes funções que influenciam na aprendizagem de um indivíduo (e por consequência no desempenho de um candidato à prova do ENEM): *atenção, memória, linguagem e funções executivas*. A seguir será feita uma breve descrição de cada um destes itens.

Atenção define-se como a capacidade de se processar uma quantidade limitada de informação do gigantesco montante existente à disposição dos nossos sentidos, de nossa memória armazenada e de outros processos cognitivos. Para aprender, o indivíduo necessita perceber os inúmeros estímulos ambientais, estabelecer associações entre eles e arquivar as informações importantes. A motivação é algo que também deve ser levando em consideração

dentro desta perspectiva. Logo, a escolha dos estímulos utilizados num texto formado por vários recursos semióticos é essencial para o alcance deste objetivo pedagógico, pois a escolha de determinados recursos pode atrapalhar a seleção adequada dos dados que são relevantes dentro de um contexto de resolução de problemas (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Memória é a forma pela qual nos relacionamos com as informações, isto é, adquirir, formar e recorrer a alguma informação pressupõe o uso da memória. Há a chamada memória operacional que é breve e serve para processar as informações do momento presente e gerenciar a realidade. Esse tipo de memória funciona mais como um sistema que seleciona e mantém a informação “viva” por um tempo suficiente para entrar ou não na memória propriamente dita. O raciocínio e a compreensão, portanto, dependem muito da memória operacional, uma vez que a seleção de informações deve ser feita para a resolução de algum problema (IZQUIERDO, 2002). Este tipo de memória descrito anteriormente é modificado com o desenvolvimento do indivíduo e com os estímulos externos fornecidos. Logo, a vida acadêmica pode facilitar (ou não) o nível de compreensão do nosso jovem estudante no momento de interpretar algum enunciado e resolver problemas. Este conhecimento da neuropsicologia é essencial para as análises dos recursos didáticos que os professores vão utilizar, bem como serve para nortear a postura que este profissional da educação poderá assumir. (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Outros tipos de memória relevantes para o processo de aprendizagem serão brevemente explicitados a seguir. Zanella e Valentini (2016, p. 161) fazem uma explicação bem pertinente ao tema deste trabalho quando definem que

A memória de trabalho é um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento e a manipulação temporária de informações verbais ou visuais necessárias para tarefas complexas, como a compreensão, aprendizado, raciocínio e planejamento. O sistema da memória de trabalho pode ser exemplificado com o processo de compreender uma palavra pronunciada. Quando o indivíduo ouve uma palavra, o som é encaminhado para a memória sensorial, as experiências com a língua permitem que a pessoa reconheça o padrão de sons, em seguida a palavra é encaminhada para memória de trabalho onde a informação será processada. Entretanto, o processo de reconhecer o significado da palavra é desenvolvido na memória de longo prazo (local de armazenamento permanente de informações). O processo de resgatar informações da memória de longo prazo e estabelecer associações com as novas informações é o motivo pelo qual a memória de curto prazo é denominada memória de trabalho.

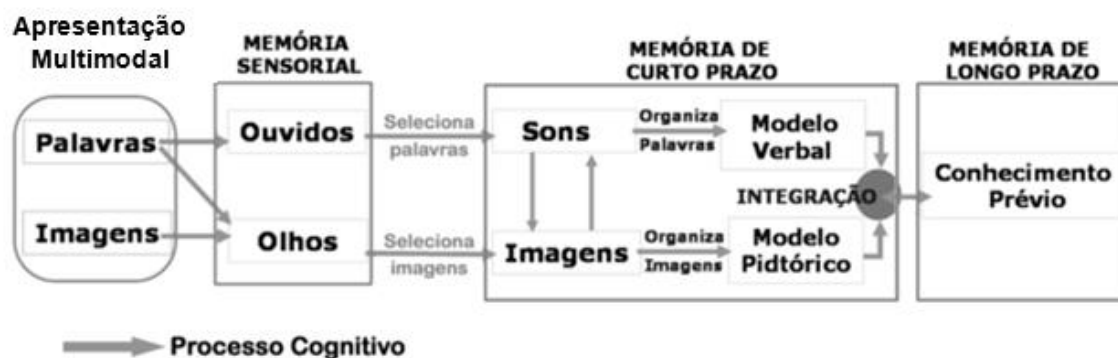
Ainda segundo as mesmas autoras a capacidade de manipular e manter informações para resolver uma tarefa ou problema é essencial para a expansão do conhecimento. Logo, o desempenho da memória de trabalho influencia diretamente no processo de aprendizagem, tornando-se essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como resolução de problemas, leitura, compreensão etc.

Uma vez que estamos preocupados com a aprendizagem dos alunos dentro de uma perspectiva específica (resolução de questões multimodais numa prova de vestibular) é de grande relevância apresentar o conceito de Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM) desenvolvido por Richard E. Mayer, psicólogo educacional especialista em aprendizagem no que se refere à resolução de problemas e ao design multimodal da educação.

Essa teoria (TCAM) pressupõe que os estudantes aprendem melhor quando lhe são apresentadas informações/instruções através de palavras e imagens. As hipóteses que sustentam esta teoria se resumem da seguinte forma: o ser humano possui duplos canais para o processamento da informação; cada canal de processamento é limitado no que se refere à sua capacidade de manipulação destas informações; o indivíduo que recebe informações por canais variados possui maior possibilidade para selecionar as informações pertinentes, organizá-las e representá-las da forma mais coerente possível, terminando por relacioná-las com outros conhecimentos prévios. Em resumo, é insuficiente o uso apenas das palavras, pois a utilização exclusiva do modo verbal desconsidera o potencial humano de processamento visual (MAYER, 2009).

A figura 2 representa através de um esquema o que foi anteriormente explicado.

Figura 2 - Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM)



Fonte: Mayer (2009), adaptado por Vasconcelos e Dionísio (2013).

Linguagem pode ser vista como uma prática cultural (herdada socialmente) que propicia aos seres humanos não só a comunicação entre si, mas também a possibilidade de (re)estruturar uma enormidade de conceitos e princípios, o que termina por permitir a existência de um contínuo desenvolvimento cognitivo. A preocupação com a aprendizagem (permeada pela neuropsicologia) atenta-se essencialmente para a investigação do processo de compreensão. Em outras palavras, o ato de compreender um texto e expressar o que entendeu materializam uma situação de aprendizagem. A interpretação de um texto multimodal, a compreensão de um enunciado de um problema, bem como a identificação de dados relevantes de uma tabela ou gráfico, refletem uma atividade cognitiva subsidiada pelo uso da linguagem em uma concepção ampla (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

A linguagem possui um papel muito importante dentro do complexo sistema de aprendizagem de um indivíduo, podendo ser constatado quando assumimos que algumas alterações podem limitar a atividade linguística, tais como: alterações físicas e sensoriais afetando tanto o canal de produção, quanto o canal de recepção; alterações cognitivas no que se refere à atenção, memória, funções executivas e percepções; alterações emocionais/motivacionais levando-se em consideração o contexto social em que a pessoa está inserida. (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

Essa associação entre linguística e neuropsicologia, dentro do contexto escolar, exige a aceitação de que entender um texto pressupõe a produção de sentidos. Logo, o contexto social em que se está inserido acaba por influenciar o

processo de compreensão uma vez que cada grupo social possui suas especificidades e peculiaridades na comunicação e produção dos seus próprios sentidos. Ou seja, quanto mais ciente desta diversidade social (e os símbolos utilizados dentro de cada contexto), maiores são as chances de se compreender uma questão multimodal dentro de uma prova de vestibular (como é o caso do ENEM).

Por fim, as *funções executivas* exemplificam quais operações cognitivas são necessárias para se desempenhar uma tarefa. Todo o planejamento de resolução de um problema, passando antes pelo estabelecimento do objetivo, enquadra-se dentro do conceito de funções executivas. Vasconcelos; Dionísio (2013, p. 60) resumem que:

[...] em outras palavras, fatores como organização, antecipação, planejamento, inibição dos estímulos irrelevantes, manutenção da atenção, memória de trabalho, flexibilidade, autorregulação e controle de conduta constituem requisitos importantes para resolver problemas de maneira eficaz e eficiente.

Os professores que estejam preocupados em propiciar uma aula em que os seus alunos possam ampliar o seu repertório linguístico multissemiótico precisam fazê-lo de maneira consciente. O docente necessita compreender quais as funções neuropsicológicas estão envolvidas para se resolver determinado problema a fim de fornecer os estímulos necessários para a concretização da aprendizagem do discente.

2.5 Multiletramentos, Geografia e a BNCC

Segundo o portal do MEC, “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Ou seja, a BNCC desempenha um papel muito importante para a educação brasileira, sendo um documento norteador para as práticas educacionais que serão delineadas daqui para frente.

Pretendo neste item apresentar de que maneira os multiletramentos e a área de Geografia estão apresentados na BNCC a fim de legitimar ainda mais a

importância de nos preocuparmos com esta temática e colocarmos em prática (nas aulas de Geografia) situações didáticas multiletradas.

Atualmente este é um documento que já foi homologado e aprovado, porém algumas versões foram construídas e debatidas antes do veredito final. Desde o início, porém, enfatizava-se a necessidade de não haver um direcionamento teórico-metodológico a fim de garantir a pluralidade e a autonomia das escolas e professores no que se referem os seus projetos pedagógicos. Existia também a necessidade de se trabalhar com temas integradores, assuntos de cunho social apontados por legislação pela LDBEN, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tais como sexualidade, gênero, culturas indígena e africana etc. Essa vontade vai ao encontro da definição de multiletramento justamente por levar em consideração debates sociais que muitas vezes não tinham representatividade. Embora alguns destes temas tenham sido vetados na versão final da BNCC o debate gerado já propiciou algo positivo: a consciência da importância de se construir um ambiente escolar o mais plural possível (VALLADARES et al., 2016).

A BNCC utilizou alguns eixos formativos que balizaram a construção dos objetivos de aprendizagem do componente curricular de Geografia. Na sua primeira versão eles eram nomeados como: Nosso lugar no mundo; Um mundo em cada lugar; Olhar e pensar, ler e escrever o mundo; Construir e cuidar do mundo. Embora diversas mudanças tenham ocorrido (principalmente na forma de escrita), a essência destes eixos se manteve. Logo, é possível observar explicitamente nos documentos oficiais expressões como: “o entendimento de que cada lugar se constitui por trajetórias múltiplas, como resultado provisório de processos dinâmicos em diferentes escalas geográficas, implica considerar [...] processos sociais, econômicos, técnicos e históricos”; “a utilização de múltiplas linguagens favorece o diálogo com o universo conceitual na medida em que se conheça princípios técnicos, tecnológicos e estéticos das linguagens, aplicando-os na criação de obras para desenvolver processos de investigação, de expressão e de comunicação de temas geográficos. Dentre as linguagens mais utilizadas para compreender, fazer, registrar, e expressar geografias estão a cartográfica, a de modelos, a gráfica, a audiovisual, a pictórica e a fotográfica”; “a problematização e avaliação de questões populacionais, conflitos, tensões, por

exemplo, implica no reconhecimento da legitimidade e do direito aos diferentes modos de vida dos diferentes grupos sociais” (VALLADARES et al., 2016, p. 13).

Percebe-se, portanto, o quanto que a Geografia enquanto ciência (bem como disciplina escolar) necessita de uma abordagem multiletrada e multimodal. Caso contrário seria muito difícil compreender alguns conceitos ou exemplificar algumas situações que são da competência da Geografia Escolar.

3 GEOGRAFIA E ENEM: A ABORDAGEM DE UMA CIÊNCIA HUMANA DENTRO DE UMA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

Neste capítulo é apresentada a ciência geográfica no que se referem aos seus objetos de pesquisa e as transformações já vivenciadas por ela até o presente momento. A ideia é mostrar que os objetos de estudo da Geografia utilizam a perspectiva multiletrada e multimodal antes mesmo destes termos começarem a ser estudados pela academia.

Por fim, também será realizada uma descrição da prova do ENEM com relação a sua estrutura, características, objetivos e transformações vividas até o presente momento. A ideia é também apresentar que esta avaliação possui um caráter multiletrado.

3.1 Geografia enquanto ciência

Iniciando pela etimologia da palavra “Geografia” temos que esta é uma ciência que estuda a Terra (do grego –geo = Terra e –grafia = descrição). Desde a Antiguidade percebemos o interesse que o ser humano possui em relação à natureza, o que, segundo Tatham (1960, p. 551) prova que “nenhuma ciência tem genealogia mais longa que a geografia”. Entretanto, não estou com a intenção de delimitar com rigor temporal o início dos estudos da ciência geográfica, mas sim mostrar como ao longo do tempo esta área do conhecimento vem ganhando importância e utilizando-se cada vez mais de uma linguagem multiletrada.

Segundo Livingstone (1996), o período das grandes navegações europeias do século XV experimentou várias teorias estabelecidas na Antiguidade, e o mapeamento das novas áreas que estavam sendo descobertas configura a prova de que a Geografia enquanto ciência já se destacava por utilizar outro tipo de linguagem: os mapas. Não estou afirmando que apenas a Geografia se utilizava deste recurso, mas quero evidenciar que os seus objetos de estudo cada vez mais necessitavam que a linguagem utilizada fosse para além do texto escrito. Logo, precisamos delimitar o que de verdade esta área do conhecimento estuda. Para facilitar este entendimento podemos voltar para a análise morfológica da palavra. O “estudo da Terra”, neste caso, seria daquilo que compõe o planeta em si, ou seja, o aspecto físico é a primeira grande área

dentro da ciência geográfica. Mas não é possível dissociar este aspecto físico que o planeta apresenta da interferência do ser humano, o que contribuiu para o surgimento da outra grande área da Geografia: a Geografia Humana.

Independentemente da subárea analisada (as quais não se limitam às duas anteriormente citadas), o que se observou até o século XIX foi uma Geografia bastante descritiva. A ascensão do positivismo, com o seu rigor científico e experimental fez com que a chamada Geografia Tradicional ou Moderna surgisse (MORAES, 2005). Entretanto, alguns estudiosos do século XX não se contentaram com o seu aspecto empírico e descritivo, o que propiciou o surgimento de uma nova categoria dentro da ciência geográfica. Alguns eventos ocorridos no mundo contemporâneo, tais como o avanço e disseminação do capitalismo, as revoluções industriais e as guerras mundiais, exigiram um caráter crítico para se entender os fenômenos do presente e, de certa forma, se preparar para os do futuro. Surge, portanto a Geografia Crítica. Esta mudança, segundo Moraes (2005, p. 110) representa:

[...] uma atualização técnica e linguística. Passa-se de um conhecimento que levanta informações e legitima a expansão das relações capitalistas para um saber que orienta esta expansão, fornecendo-lhe opções e orientando as estratégias de alocação do capital no espaço terrestre.

Fica evidente segundo a citação anterior de que, a partir da segunda metade do século XX, as questões sociais e de desigualdade assumiram um papel fundamental dentro dos estudos geográficos. Assim, o que foi apresentado até o presente momento foi um panorama das vertentes geográficas existentes (o que não significa hierarquização ou ordem de importância dentro desta ciência).

Percebe-se, portanto, que atualmente existem várias abordagens possíveis a se fazer quando se pensa na ciência geográfica. Atentando-se ao trabalho desenvolvido nas escolas de educação básica, o que se observa é a tentativa de desenvolver o senso crítico dos alunos a respeito de todos os fatos em que a nossa sociedade está inserida. Entretanto, se analisarmos a trajetória da Geografia enquanto disciplina escolar observaremos que esta era uma matéria que desenvolvia a habilidade descritiva e a capacidade de memorização dos estudantes. Contudo, nos últimos anos houve uma maior preocupação por parte dos envolvidos neste processo educativo em desenvolver o senso crítico

dos alunos para que a atuação destes ultrapassassem os muros da escola. Em outras palavras, a Geografia possui um papel muito importante em propiciar a reflexão da vida cotidiana do aluno dentro da sala de aula, o que garante significado para estas discussões que são mediadas pelos professores.

Roque Ascenção e Valadão (2011, 2014, 2016, 2017a, 2017b) defendem a necessidade de se desenvolver dentro das escolas o conceito de “pensamento geográfico” justamente para superar a prática que há anos vem sendo aplicada: transmissão de conteúdos fragmentados, dicotomizados e superficiais dentro da área geográfica. Straforini (2018) discute os conteúdos estruturantes da Geografia: espaço, tempo e escala. É por meio do espaço que os fenômenos se tornam visíveis aos olhos do estudioso; o tempo influencia na ocorrência do fenômeno e na sua intenção, mas também nas técnicas que são presentes para a análise do mesmo em determinado momento; já a escala refere-se ao tamanho ou à abrangência do fenômeno. Tais conteúdos estruturantes devem ser trabalhados segundo um tripé metodológico, que consiste em responder onde (localização), como (descrição) e por quê (análise) o fenômeno espacial ocorre.

Surge a partir do que já foi exposto até o momento a compreensão da importância da Geografia enquanto contribuinte para uma formação cidadã adequada, mas também da necessidade de se colocar em prática uma abordagem desta ciência que realmente propicie este benefício. Aqui, mais uma vez, é possível confirmar o quanto a análise das ações humanas dentro dos fenômenos espaciais é imprescindível para a Geografia. Straforini (2018, p. 186) afirma:

Se para cada conteúdo de ensino (os conteúdos empíricos da Geografia), o professor precisa inter-relacionar os conteúdos estruturantes (escala, espaço e tempo), os procedimentos metodológicos (onde, como e por quê?) e os processos físicos e humanos em interação, para que a espacialidade do fenômeno seja compreendida em sua totalidade, abre-se um grande desafio metodológico: o grau de complexidade da abordagem junto aos escolares e a própria escala do fenômeno ou evento geográfico a ser estudado, pois os mesmos conteúdos escolares são trabalhados em diferentes anos do processo de escolarização.

Tal citação evidencia o quanto precisamos nos preocupar com a linguagem utilizada com os nossos alunos, pois a compreensão dos fenômenos que se deseja analisar está completamente relacionada com o contexto social,

econômico e cultural que este grupo se insere. Como afirma Harvey (2015), os professores de Geografia têm de se preocupar com outros conhecimentos além do geográfico, tais como o pedagógico, o institucional, o da experiência e o do contexto socioeconômico e cultural em que a escola e os alunos se encaixam. Todos esses conhecimentos necessariamente precisam atuar juntos para uma prática docente mais eficaz, ressignificando o conhecimento acadêmico e científico em um tipo específico que é o conhecimento escolar.

É necessário que as escolas consigam proporcionar um ambiente de discussão e imersão das práticas sociais e culturais em que os nossos alunos estão inseridos. O conhecimento científico permitiria o desenvolvimento das habilidades de investigação, compreensão e relação com o nosso contexto social. O ambiente escolar deve enfatizar o ensino dos conceitos de ciência que estejam de alguma maneira relacionados com a vida real dos envolvidos neste processo, através da experiência (levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos) e do seu raciocínio (FIGUEIREDO; PAULA; LIMA, 2007).

Logo, a relação que estou propondo neste trabalho entre os objetos de estudo da Geografia e os multiletramentos se torna mais do que justificável. A fim de dar significado às discussões propostas em sala de aula, a diversificação da linguagem utilizada nas aulas é inevitável e obrigatória. Cabe aqui a retomada da definição de multiletramento defendida por Roxane Rojo, que se caracteriza não apenas pela diversificação do tipo de linguagem, mas também pela “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se transforma e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

3.2 O Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tinha por objetivo avaliar o aprendizado dos alunos ao término do Ensino Médio. Inicialmente a prova era composta por 63 questões objetivas (múltipla escolha), além de uma redação. A Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, apresentava como objetivos:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), segundo a mesma portaria seria a instituição que ficaria responsável por “[...] coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo [...]”.

Ainda segundo a mesma portaria, as habilidades e competências avaliadas seriam:

- § 1º São as seguintes competências a serem avaliadas:
- I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
 - II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
 - III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
 - IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
 - V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

- § 2º São as seguintes habilidades a serem avaliadas:
- I - Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;
 - II - Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;
 - III - Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;
 - IV - Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;
 - V - A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;
 - VI - Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de

registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;

VII - Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;

VIII - Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;

IX - Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana;

X - Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico;

XI - Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos;

XII - Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;

XIII - Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;

XIV - Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;

XV - Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;

XVI - Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;

XVII - Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;

XVIII - Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;

XIX - Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;

XX - Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;

XXI - Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

As competências e habilidades descritas anteriormente deveriam ter sido desenvolvidas por parte dos alunos para realizarem a prova com um índice

satisfatório. Entre os anos de 1998 e 2004 a participação de alunos nesta avaliação de larga escala não era muito expressiva, haja vista o seu caráter não obrigatório. Apenas no ano de 2004 houve um aumento significativo no número de inscritos no ENEM, quando o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), o qual possibilita a concessão de bolsas de estudos em universidades particulares no Brasil inteiro (para alunos que atendam os devidos pré-requisitos) (informações disponíveis do *site* do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/Enem>>).

3.2.1 O ENEM como selecionador para o ingresso no Ensino Superior

Já no ano de 2009 o ENEM assumiu, além dos antigos objetivos, a função de selecionar candidatos para a grande maioria das universidades públicas brasileiras. Para tanto foram criados cinco eixos cognitivos que, segundo consta no Anexo III da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 serviriam para direcionar os candidatos e organizar as provas. São eles:

- I - Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II - Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III - Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV - Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V - Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Como podemos observar, a proposta destes eixos cognitivos propiciou uma avaliação menos “conteudista” e mais crítica, na qual a interdisciplinaridade e a interpretação de texto seriam mais valorizadas. Também foram criadas matrizes de referência que indicam habilidades para avaliar as questões da prova. Estas foram divididas em quatro áreas de conhecimento. São elas:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrangem o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.
- Matemática e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrangem os conteúdos de Química, Física e Biologia.
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrangem os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Além das alterações no que se referem às competências e habilidades, outras mudanças foram implementadas. A prova do ENEM passou a ter 180 questões, divididas em dois dias sequenciais (sábado e domingo), além da redação (que já ocorria). Cada área do conhecimento, portanto, ficou com 45 questões para avaliar os candidatos.

A partir da edição de 2009, o ENEM passou a oferecer as seguintes oportunidades:

- Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – possibilita a concorrência de inúmeras vagas em cursos de graduação em universidades públicas em todas as regiões do Brasil.
- Programa Universidade para Todos (ProUni) – proporciona bolsas de estudo a estudantes de baixa renda nas universidades ou faculdades particulares.
- Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – possibilita aos alunos que fizeram o ENEM e que têm condições de pagar, financiamento de até 100% das mensalidades de faculdade particular para pagamento após o término do curso.
- Certificação do Ensino Médio – para estudantes maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio na faixa etária correta. Eles podem receber o diploma do Ensino Médio se obtiverem uma pontuação mínima no exame.

Em 2014, a partir de acordos firmados entre Brasil e Portugal, algumas instituições de Ensino Superior portuguesas começaram a aceitar o ENEM como

forma de selecionar os seus candidatos aos cursos de graduação, o que aumentou ainda mais a visibilidade desta avaliação.

Em 2017 ocorreu a última alteração na prova do ENEM até o presente momento. As provas que antes ocorriam em dias sequenciais (sábado e domingo) começaram a ser aplicadas em dois domingos seguidos. Além disso, o certificado de conclusão do Ensino Médio que era oferecido àqueles que realizavam a prova (e atendiam uma pontuação mínima) deixa de ser concedido. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é que assumiu esta função. Outras mudanças no que se refere à divulgação dos resultados da prova do ENEM também foram aplicadas, mas que não interferem no andamento deste trabalho.

Percebe-se, portanto, que desde o seu surgimento até a presente data a prova do ENEM sempre se preocupou em avaliar competências e habilidades que estivessem relacionadas com o senso crítico do candidato, bem como uma visão de mundo sistêmica. Logo, a linguagem utilizada nas questões não poderia se restringir apenas ao texto escrito, o que configura mais uma justificativa para esta ser a prova analisada neste trabalho.

3.2.2 As competências e habilidades da área de Ciências Humanas

De acordo com o site do INEP (<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/Enem>>), as competências e habilidades referentes à área de Ciências Humanas e suas tecnologias (que é o foco deste trabalho) são:

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 - Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Algumas dessas habilidades específicas da área de ciências humanas estão contidas nas questões presentes nas atividades que serão descritas nos capítulos seguintes deste trabalho.

4 MÉTODO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentado o método da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados para atender aos objetivos do trabalho. Em seguida tem-se uma caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

4.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Este é um trabalho de cunho qualitativo que visa ampliar os estudos da temática dos multiletramentos e que podem ser aplicados em provas de vestibular (mais especificamente as provas do ENEM). Portanto, foi realizada uma revisão da literatura sobre a temática dos multiletramentos, textos multimodais, bem como as multissemioses a fim de se observar a produção bibliográfica já produzida até o momento. Nesse sentido, foram consultados livros, dissertações, teses, artigos etc. a fim de embasar as possíveis conclusões. Alguns bancos de dados digitais confiáveis foram consultados para se fazer o levantamento anteriormente descrito, tais como: IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), através de sua BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), disponível no *site* <http://bdtd.ibict.br/vufind/>; CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através de seu catálogo de teses e dissertações, disponível no *site* <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>; dentre outros.

Por se tratar de uma pesquisa que também observa questões das provas do ENEM, é necessário acrescentar o seu caráter documental. Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental analisa documentos que ainda não sofreram um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. Um delineamento para este tipo de pesquisa pressupõe que algumas etapas sejam rigorosamente atendidas, tais como: determinação dos objetivos, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, tratamento dos dados, construção lógica e redação do trabalho. Ainda segundo Gil (2002), uma pesquisa documental constitui um fim em si mesma, com objetivos específicos bem claros.

Em outras palavras, como não se tem análise a respeito do documento que se deseja estudar, este tipo de pesquisa necessita saber o que de fato se deseja descobrir ou investigar, caso contrário o pesquisador pode não conseguir justificar suas análises e conclusões futuras. Bardin (s.d.) apud Gil (2002) descreve a análise dos documentos em três fases: a primeira fase é a pré-análise, na qual se faz a escolha dos documentos, há a possibilidade de formulação de hipóteses e prepara-se o material para análise; a segunda fase caracteriza-se por explorar o material, o que envolve a escolha, enumeração e classificação do documento; a última fase é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Para conseguir colocar em prática o que foi exposto no parágrafo anterior, foi necessário acessar *sites* oficiais como o do INEP, que disponibiliza as provas do ENEM para consulta uma vez que o exame já tenha ocorrido. Há dentro deste portal eletrônico a disponibilização de todas as provas já realizadas. A justificativa para a escolha deste *site* como fonte dos documentos que serão analisados se dá por ser essa a instituição oficial que formula, aplica e corrige o exame em questão.

Foram selecionadas questões do ENEM que apresentavam textos multimodais dentro da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias e que fossem da competência da disciplina de Geografia. O recorte temporal escolhido foi o mais recente, sendo a última prova aplicada (2018) a escolhida para ser analisada. Sendo assim, o trabalho em questão também apresenta caráter qualitativo uma vez que utilizamos critérios baseados em Vasconcelos e Dionísio (2013) e Rojo (2008; 2012) para legitimar a escolha das questões que foram analisadas.

Para cada uma das questões selecionadas, realizou-se a identificação do seu caráter multiletrado, bem como a descrição das competências textuais necessárias para a resolução da mesma por parte do candidato que estaria respondendo uma prova oficial.

O objetivo destas ações é propiciar um ambiente que favoreça o processo de ensino e aprendizagem da leitura de textos multimodais da área de Geografia, contribuindo para a resolução de falhas que sejam constatadas na prática. Logo, a essência deste trabalho define-se como uma pesquisa de intervenção que, segundo a perspectiva de Gatti (2014) é definida como sendo

uma pesquisa engajada, uma vez que busca compreender situações-problema da realidade empírica, identificar falhas e propor alternativas de solução. Como além de pesquisador eu também sou professor, pretendo aplicar com os meus alunos atividades que propiciem o desenvolvimento destas habilidades de leitura multiletradas que estão sendo descritas neste trabalho. A ideia é não só contribuir para a academia (pensando na dissertação em si), mas também para a educação como um todo (obtendo resultados satisfatórios com os alunos que convivem comigo dentro do meu ambiente profissional). Penso que assim, o objetivo maior do mestrado profissional poderia ser alcançado: teoria e prática trabalhando em conjunto a fim de melhorar a vida real dos nossos estudantes e professores.

Para Damiani et al. (2013), uma pesquisa de intervenção deve descrever minuciosamente os procedimentos realizados, analisando-os e produzindo explicações concisas sobre os seus efeitos, embasados nos dados observados e em teorias que se adequem ao contexto. Logo, antes de se pensar numa intervenção é de extrema importância conhecer muito bem o universo em que se está inserido (neste caso minha sala de aula de alunos do 3º ano do Ensino Médio, a qual será descrita posteriormente).

Como estou investigando minha própria prática essa pesquisa não tem a pretensão de obter respostas a um problema, mas sim indicar possibilidades de mudança e outras maneiras de encarar as dificuldades. A oportunidade de estar analisando um contexto no qual se está inserido aumenta as chances de se criar possibilidades que auxiliem numa melhora da situação atual. Dentro desta perspectiva, o importante não é a quantidade de dados coletados, mas que se obtenha dados adequados e de confiança (PONTE, 2002).

Diante disso, apliquei os seguintes procedimentos metodológicos:

- Seleção de questões multiletradas da última prova do ENEM (2018) da área de Geografia;
- Descrição do caráter multiletrado das questões selecionadas do ENEM a fim de diferenciá-las de questões “tradicionais”;
- Realização de uma sondagem diagnóstica com alunos do 3º ano do Ensino Médio de maneira a identificar se os mesmos apresentavam as habilidades de

compreensão leitora a partir de textos multimodais/multissemióticos, tendo como referência as matrizes de referência do ENEM e do que é defendido por Vasconcelos e Dionísio (2013) e Rojo (2008; 2012) como sendo produções multiletradas.

- Análise dos dados da sondagem para o planejamento das ações de intervenção.
- Elaboração e realização de uma sequência didática com atividades de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos por meio de estratégias didáticas que consideramos produtivas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio (e que prestarão a prova do ENEM).
- A partir da análise dos dados da pesquisa, produção de um caderno de apoio ao professor de Geografia, com orientações e sugestões de estratégias didáticas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dentro do contexto dos multiletramentos.

4.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida numa escola particular da cidade de Osasco – SP. Os alunos e eu (professor/pesquisador) estávamos inseridos dentro do contexto da referida escola. Nos itens a seguir serão feitas explanações sobre as características da escola, da minha trajetória e formação enquanto professor de Geografia, bem como das turmas de 3º ano do Ensino Médio que participaram da pesquisa.

4.2.1 A escola

A escola em questão (que por motivos de sigilo não será mencionada) está localizada no município de Osasco (região metropolitana de São Paulo) num bairro nobre da referida cidade. Aliás, esta é uma escola privada que atende alunos com poder aquisitivo médio a elevado. Fundada em 1985 possui muita tradição na região em que se localiza, sendo referência na qualidade de ensino.

Com aproximadamente 875 alunos no ano de 2019, possui classes do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio (ou seja, trabalha com

um universo etário entre 6 e 18 anos). Além da educação básica formal esta é uma escola que também oferece curso preparatório para o vestibular (popularmente conhecido como “cursinho”).

Com relação à quantidade de funcionários, a escola possui 10 responsáveis pela limpeza, 09 inspetores, 64 professores, 4 coordenadores e 1 diretor. Existem ainda alguns funcionários que não compõem o quadro fixo de funcionários por prestarem serviços específicos e esporádicos para a instituição, tais como manutenção, *marketing* etc.

No que se refere à sua infraestrutura, existem 28 salas de aula (todas equipadas com computador, projeção e aparelhagem de som) que comportam uma média de 40 alunos cada. Existe à disposição do professor acesso à internet (caso o docente julgue necessário utilizar alguma estratégia pedagógica que necessite deste recurso). Além das salas de aula, existem espaços em que aulas diversificadas podem ser realizadas, tais como o Laboratório de Ciências e o Centro de Estudos (equipado com 15 computadores – todos com acesso à internet e disponíveis para serem utilizados em atividades colaborativas dos alunos).

O conteúdo programático da escola é dividido por bimestres (ou seja, existem quatro bimestres ao longo do ano). O total de pontos que um aluno pode atingir ao término do bimestre é dez (10,0) e a nota mínima para que o mesmo seja aprovado para dar continuidade aos estudos é seis (6,0). No Ensino Médio (segmento em que os alunos desta pesquisa se encontram), o sistema de avaliação é composto por provas de múltipla escolha (questões objetivas), provas dissertativas (questões abertas para que o aluno desenvolva a resposta) e trabalhos diversificados que podem ser propostos mediante a decisão do professor de cada disciplina. No que se refere às provas objetivas, existe a preocupação de que os alunos tenham contato com questões muito parecidas com as dos grandes vestibulares do país (como ENEM, FUVEST, UNESP e UNICAMP). Sendo assim, os professores são orientados a escolher questões que seguem as diretrizes de duas grandes provas que selecionam os estudantes para a universidade: ENEM e FUVEST. Os alunos fazem provas “tipo ENEM” e “tipo FUVEST” a fim de serem treinados para a realização destas e outras avaliações no futuro. O motivo que justifica a escolha apenas destes dois modelos de avaliação reside no fato de que as questões do ENEM avaliam muito

mais a interpretação de textos e explora a capacidade leitora multiletrada do candidato, enquanto que a FUVEST prioriza uma memorização de conteúdos (as outras provas de vestibular se enquadram em uma ou outra definição dada anteriormente). Desta forma os alunos estariam “preparados” para realizar qualquer tipo de prova de vestibular.

Além das atividades pedagógicas ditas “tradicionais”, tais como trabalhos, provas etc., a escola possui alguns projetos que são conduzidos paralelamente a essa rotina burocrática. Tem-se no Ensino Médio dois grandes projetos que são conduzidos por alunos de anos diferentes (os projetos serão descritos a seguir, porém os nomes oficiais das atividades não serão fornecidos a fim de preservar o anonimato da instituição):

- Projeto desenvolvido pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio: os alunos apresentam em formato de musical assuntos importantes que podem aparecer nas questões do vestibular do referido ano. Toda a elaboração do roteiro, seleção dos assuntos, figurino, som, efeitos especiais etc. são planejados pelos alunos (sob a supervisão de um professor que possui uma aula por semana para orientá-los). Este é um projeto longo, pois durante os três primeiros bimestres é feita a montagem do espetáculo que ao término do último bimestre é apresentado para os alunos de todo o Ensino Médio (no auditório da própria escola).
- Projeto desenvolvido pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio: os alunos selecionam, com o auxílio de diversos professores, um tema de relevância acadêmica, mas acima de tudo de relevância social. Em diversas disciplinas são feitos trabalhos a fim de que os alunos do referido ano pensem em perguntas que os incomode a respeito do tema escolhido. A escola convida profissionais e estudiosos do tema (que não possuem vínculo com a instituição) e monta uma espécie de debate sobre a temática. A ideia é proporcionar um ambiente de diálogo em que os alunos possam conviver com opiniões diversas a fim de construir a sua própria visão de mundo. O evento normalmente ocorre no teatro municipal da cidade e é aberto ao público em geral.

Parece-me que esta é uma escola que se preocupa em repensar a sua prática e oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade. Neste sentido, existe uma reunião quinzenal em que os professores debatem temas pertinentes à rotina da escola, bem como teorias educacionais que podem nortear o seu trabalho a fim de propiciar caminhos para uma aprendizagem mais eficiente por parte dos alunos.

4.2.2 O professor/pesquisador

Tenho 27 anos de idade, atuo como professor há 6 anos e trabalho na escola em que estou desenvolvendo a pesquisa desde 2016. Nesta instituição, já trabalhei com turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas atualmente trabalho apenas com as turmas da 3ª série que serão descritas no próximo item (4.2.3 - As turmas de 3ª série do Ensino Médio). Sou graduado em Gestão Ambiental e Geografia e possuo especialização em ensino de História e Geografia. Também realizei um curso de extensão em neurociência e tive a oportunidade de participar de alguns congressos e seminários na área da educação. Toda essa vivência acadêmica (aliada ao momento atual do mestrado) está contribuindo muito para a construção do profissional que sou.

Minha visão de educação, escola, atividades, aluno, professor, coordenação e direção já são muito diferentes do que eu tinha no início do curso de mestrado. Sinto que estou “empoderado” de conhecimento (que vem crescendo a cada dia), mas ao mesmo tempo percebo que os obstáculos a se vencer diante de um sistema educacional mundial (porque o problema não é só do Brasil) são inúmeros. Mas para vencê-los o primeiro passo é reconhecer que eles existem. Sendo assim, vamos enfrentá-los.

Tenho percebido que estou muito mais alerta em analisar tudo o que acontece dentro da sala de aula. Ao pensar nos encontros futuros, analiso antes tudo o que já aconteceu a fim de aplicar algo diferente ou manter alguma estratégia que tenha sido bem-sucedida. Sabemos que uma aula é única por ser composta por muitas pessoas (com histórias, estados emocionais e inteligências diferentes) e que, portanto, imprevistos e redirecionamentos são quase que constantes. Por outro lado, é indispensável que haja um planejamento prévio (repleto de intencionalidade) por parte do professor. É exatamente isso que faço no exercício da minha profissão. Por esse motivo, o “professor” também precisa

ser “pesquisador”, caso contrário o “piloto automático” pode ser acionado e todas as atividades na sala de aula se tornam mecânicas e burocráticas.

4.2.3 As turmas de 3ª série do Ensino Médio

A pesquisa foi realizada com duas turmas de alunos da 3ª série do Ensino Médio (ambas com 45 indivíduos cada). Os estudantes tinham entre 16 e 18 anos de idade e estudavam nesta escola há pelo menos dois anos. Alguns estavam matriculados desde o Ensino Fundamental (o que mostra que há um longo tempo de convivência entre escola e aluno).

Observava-se em cada uma das turmas uma diversidade de estudantes razoável no que se refere a dedicação com os estudos. Havia aqueles alunos extremamente comprometidos e estudiosos que participavam ativamente das aulas e de todas as discussões, ao mesmo tempo em que alunos menos dedicados também compunham as salas de aula. Independentemente do que foi exposto anteriormente, a maioria do grupo estava bastante preocupada com esta transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Logo, existia um objetivo coletivo de preparação para as provas de vestibular que ocorrerem ao final do ano e que selecionam para os cursos universitários por eles pretendidos.

Os alunos de ambas as salas pretendiam prestar provas de vestibular de diversas universidades (públicas e privadas), tais como ENEM, FUVEST, UNESP, UNICAMP, MACKENZIE, PUC, ANHEMBI MORUMBI etc. Logo, a maioria dos alunos se interessavam pela aplicação de estratégias que visassem prepará-los da melhor forma possível para encarar tais avaliações.

4.3 Questões do ENEM 2018: delineando uma avaliação diagnóstica

A seguir são apresentadas questões da área de Geografia que estiveram presentes na última edição da prova do ENEM (2018) e que se enquadram dentro da perspectiva dos multiletramentos. Pretende-se com esta análise evidenciar as diferenças existentes entre estas questões e outras que apresentam apenas um texto escrito como forma de estruturação de uma pergunta.

Na sequência, apresento uma avaliação diagnóstica que foi realizada a fim de averiguar como os alunos com os quais eu convivo (e que foram descritos no capítulo 4.2.3 – As turmas de 3ª série do Ensino Médio) se relacionam com

questões que apresentam um caráter multiletrado. O objetivo é apresentar os recursos de identificação das deficiências de compreensão leitora dentro do campo do multietramento, além do planejamento da intervenção proposta e das estratégias que se pretende aplicar a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos em questão.

Antes de cada questão selecionada é evidenciada a competência e habilidade exigida do candidato (que é referenciada pela matriz do próprio ENEM) dentro da área de Ciências Humanas (as quais foram descritas no capítulo 3.2.2 – As competências e habilidades da área de Ciências Humanas). Ao final de cada questão apresentou-se uma breve análise das capacidades que os alunos deveriam possuir para respondê-la de forma correta (baseando-me no que foi exposto no item 2.4 – Aprendizagem humana dentro da perspectiva dos multiletamentos, através dos estudos de Vasconcelos; Dionísio (2013)).

O intuito desta caracterização é justificar a importância de se trabalhar em sala de aula com recursos multiletados/multissemióticos uma vez que esta habilidade é cobrada de alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior através da prova do ENEM (público esse que pertence à realidade do contexto desta pesquisa, haja vista que a intervenção pedagógica que será traçada contempla alunos da 3ª série do Ensino Médio e que prestarão a prova do ENEM ao final do seu curso).

As questões foram retiradas do caderno Azul disponibilizado no *site* do INEP (órgão responsável pela organização da prova, conforme descrito no capítulo 3.2 – Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM).

Dentre as 45 questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 18 questões pertenciam à área de Geografia (das quais 5 questões apresentavam caráter multiletrado).

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

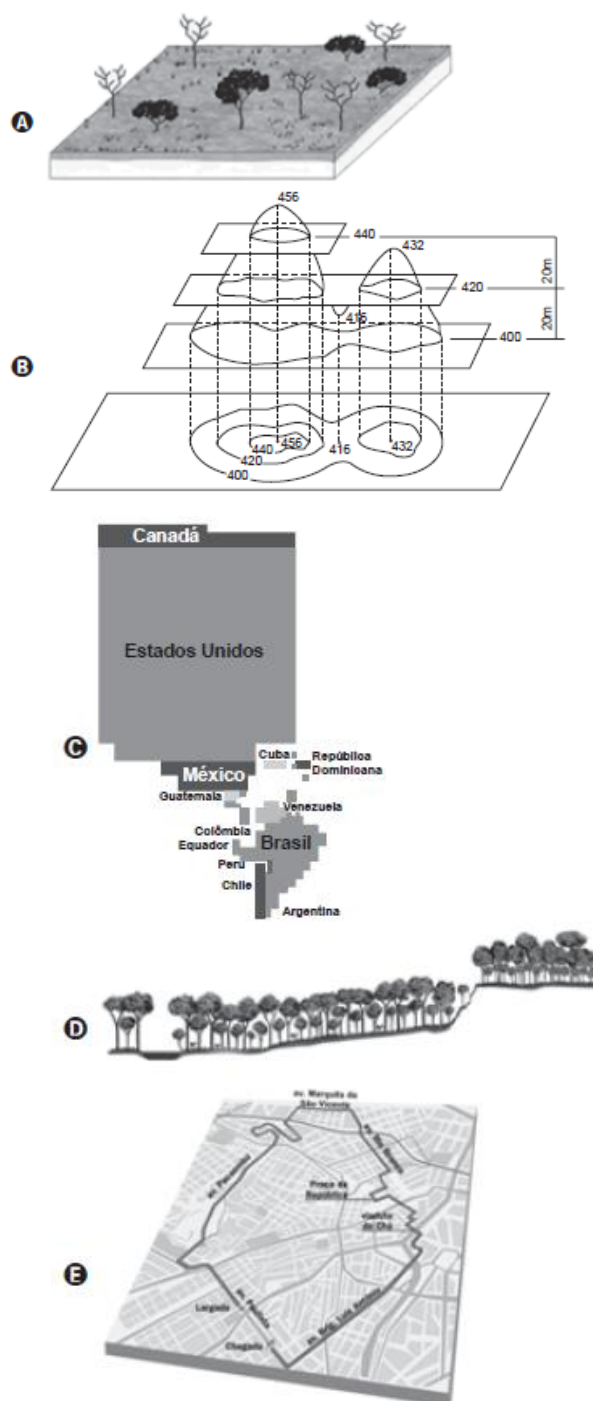
Figura 3 - Questão 56

QUESTÃO 56

Anamorfose é a transformação cartográfica espacial em que a forma dos objetos é distorcida, de forma a realçar o tema. A área das unidades espaciais às quais o tema se refere é alterada de forma proporcional ao respectivo valor.

GASPAR, A. J. Dicionário de ciências cartográficas. Lisboa: Lidel, 2004.

A técnica descrita foi aplicada na seguinte forma de representação do espaço:



Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018.

O enunciado do problema é constituído por um texto escrito e as alternativas de resposta apresentam diversas formas de linguagem (mapas, croquis, desenhos, plantas). A questão exige do candidato familiaridade com o vocabulário utilizado no enunciado e também a compreensão das relações entre o texto verbal e as representações cartográficas.

Observa-se, portanto, que, para resolver o problema, o candidato deve recorrer a:

- Linguagem: ler (identificar e compreender os dados do problema e as opções de resposta: representações cartográficas diversas);
- Atenção: focalizar e manter a atenção no cerne da questão e na tarefa de executá-la;
- Memória de Trabalho: manter os dados necessários para a resolução do problema em mente enquanto os relaciona com as opções de resposta a fim de chegar a uma conclusão;
- Memória de Longo Prazo: utilizar o conhecimento prévio a respeito de cartografia e diferenciar (dentro das opções de resposta) a função de cada uma delas para, enfim, delinear a que mais se adequa ao enunciado da questão;
- Funções executivas: iniciar a atividade, traçar a estratégia necessária à resolução do problema, formular um plano de ação com os passos a serem seguidos, manter a atenção e o raciocínio, ter flexibilidade mental para identificar outras hipóteses de resposta, verificar se a conclusão realizada se adequa à solicitação do problema.

Após aplicar todos os passos anteriores, se espera que o aluno perceba que, dentre todas as opções de resposta, a única que mostra uma anamorfose (forma distorcida a fim de evidenciar uma característica) é a letra “C”. É possível ainda arriscar o objetivo desta anamorfose. Por mostrar os EUA com um tamanho bastante expressivo, a característica evidenciada, por exemplo, poderia ser a economia. Todas as outras representações não apresentam sequer uma distorção, não podendo ser, portanto, escolhidas como a resposta correta.

É importante salientar que as questões apresentadas na prova oficial não apresentavam cores, mas sim estavam em preto e branco. A coloração é um importante recurso e que possui muita relevância na interpretação de tais questões, o que certamente influencia no êxito em acertar o que está sendo perguntado.

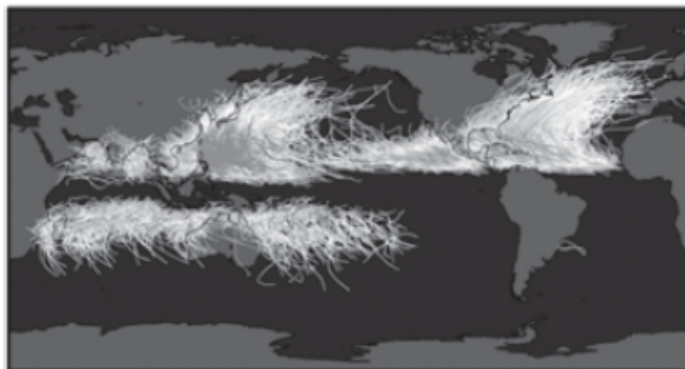
A fim de alcançar mais objetividade no trabalho, as próximas questões vão evidenciar as habilidades exigidas dos candidatos que se diferenciem da última questão analisada.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. **Habilidade 29** - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

Figura 4 – Questão 63

QUESTÃO 63

Trajetória de ciclones tropicais



Disponível em: <http://globalwarmingart.com>. Acesso em: 12 jul. 2015 (adaptado).

Qual característica do meio físico é condição necessária para a distribuição espacial do fenômeno representado?

- A** Cobertura vegetal com porte arbóreo.
- B** Barreiras orográficas com altitudes elevadas.
- C** Pressão atmosférica com diferença acentuada.
- D** Superfície continental com refletividade intensa.
- E** Correntes marinhas com direções convergentes.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018.

O enunciado do problema é constituído por um texto escrito curto em que se é feita uma pergunta a respeito do motivo de ocorrência do fenómeno representado pela imagem (mapa-múndi com a ocorrência de ciclones tropicais). A questão exige do candidato familiaridade com o vocabulário utilizado nas opções de resposta e também a habilidade de análise cartográfica para identificar as diferentes regiões do nosso planeta a partir do mapa fornecido.

Logo, para resolver o problema o candidato deve recorrer a:

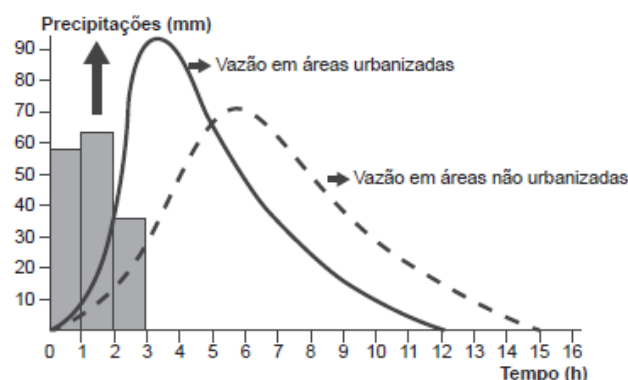
- Linguagem: ler (identificar e reconhecer no mapa-múndi a localização de ocorrência de ciclones tropicais);
- Memória de Longo Prazo: utilizar o conhecimento prévio a respeito de climatologia e reconhecer os motivos que desencadeiam os ciclones tropicais.

O candidato que tenha familiaridade com a linguagem cartográfica reconheceria que a localização dos ciclones tropicais está compreendida predominantemente na zona tropical (norte e sul), onde os oceanos costumam ser mais quentes. Logo, a evaporação de água é mais intensa, o que potencializa o surgimento de fenómenos climatológicos como os ciclones tropicais. Essa diferença de temperatura entre água e atmosfera desencadeia uma diferença também de pressão, o que está sendo afirmado pela alternativa “C”.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 19** - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

Figura 5 – Questão 67

QUESTÃO 67



Disponível em: www.biologiasur.org. Acesso em: 4 jul. 2015 (adaptado).

A dinâmica hidrológica expressa no gráfico demonstra que o processo de urbanização promove a

- A** redução do volume dos rios.
- B** expansão do lençol freático.
- C** diminuição do índice de chuvas.
- D** retração do nível dos reservatórios.
- E** ampliação do escoamento superficial.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018.

O enunciado do problema pede para que seja feita uma relação entre o processo de urbanização e as informações presentes num gráfico (formado por dois eixos, barras e linhas). A questão exige familiaridade com a extração de informações de gráficos deste tipo, bem como de vocabulários da área climatológica.

Logo, para resolver o problema o candidato necessitará de:

- Linguagem: ler (identificar e reconhecer no gráfico os volumes de precipitação e como esta água da chuva se comporta com relação ao seu escoamento em uma área urbanizada e outra não urbanizada);
- Memória de Longo Prazo: utilizar o conhecimento prévio a respeito da interferência de ações humanas no meio ambiente no que se refere à alteração de padrões naturais, tais como forma de absorção de água da chuva e escoamento superficial.

O concorrente que conseguisse extrair as informações do gráfico de forma correta perceberia que há uma vazão maior e mais rápida em áreas urbanizadas

se comparado a uma área não urbanizada. O objetivo da questão era encontrar, dentre as opções de resposta, aquela que justificasse este padrão. A alternativa correta é a letra “E”, pois o escoamento superficial de fato será ampliado, haja vista que no gráfico a vazão aumenta e se torna mais rápida.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

Figura 6 – Questão 82

QUESTÃO 82

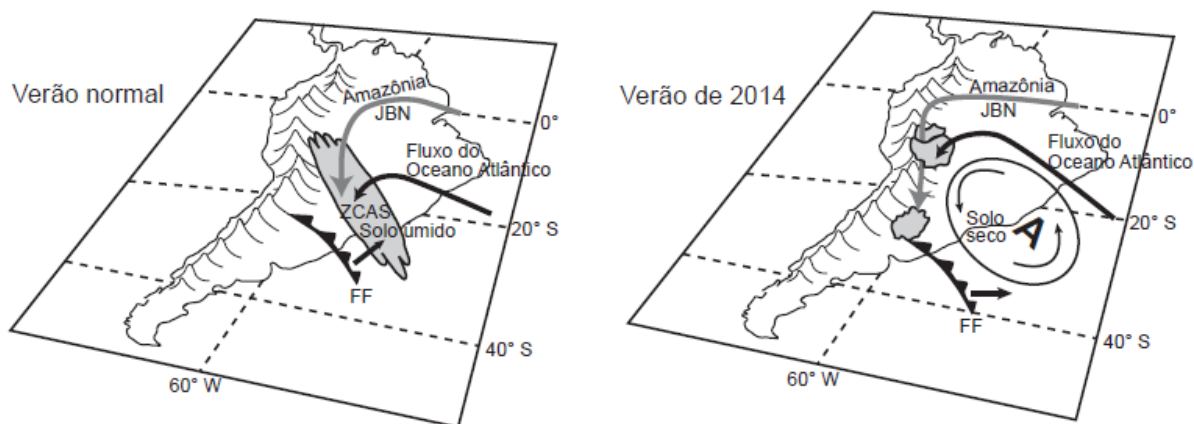
TEXTO I

Há mais de duas décadas, os cientistas e ambientalistas têm alertado para o fato de a água doce ser um recurso escasso em nosso planeta. Desde o começo de 2014, o Sudeste do Brasil adquiriu uma clara percepção dessa realidade em função da seca.

TEXTO II

Dinâmicas atmosféricas no Brasil

Elementos relevantes ao transporte de umidade na América do Sul a leste dos Andes pelos Jatos de Baixos Níveis (JBN), Frentes Frias (FF) e transporte de umidade do Atlântico Sul, assim como a presença da Zona de Convergência do Atlântico Sul (ZCAS), para um verão normal e para o verão seco de 2014. “A” representa o centro da anomalia de alta pressão atmosférica.



MARENGO, J. A. et al. A seca e a crise hídrica de 2014-2015 em São Paulo. *Revista USP*, n. 106, 2015 (adaptado).

De acordo com as informações apresentadas, a seca de 2014, no Sudeste, teve como causa natural o(a)

- A** constituição de frentes quentes barrando as chuvas convectivas.
- B** formação de anticiclone impedindo a entrada de umidade.
- C** presença de nebulosidade na região de cordilheira.
- D** avanço de massas polares para o continente.
- E** baixa pressão atmosférica no litoral.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018.

Existem dois textos-base escritos para a proposição do problema. Há, ainda, dois mapas que mostram situações de normalidade e anormalidade com relação a eventos meteorológicos. A questão exige familiaridade com as representações cartográficas e com os recursos que este tipo de linguagem costuma empregar, tais como alguns símbolos (sendo o foco a América do Sul). Era importante saber os significados dos recursos utilizados que pretendiam representar a Cordilheira dos Andes e as massas de ar, por exemplo.

Logo, para resolver o problema o candidato deve atentar-se a:

- Linguagem: ler (identificar e reconhecer nos textos escritos e nos mapas como os padrões meteorológicos estavam se comportando);
- Memória de Longo Prazo: utilizar o conhecimento prévio a respeito de climatologia e que justificavam os padrões representados pelos textos e mapas apresentados.

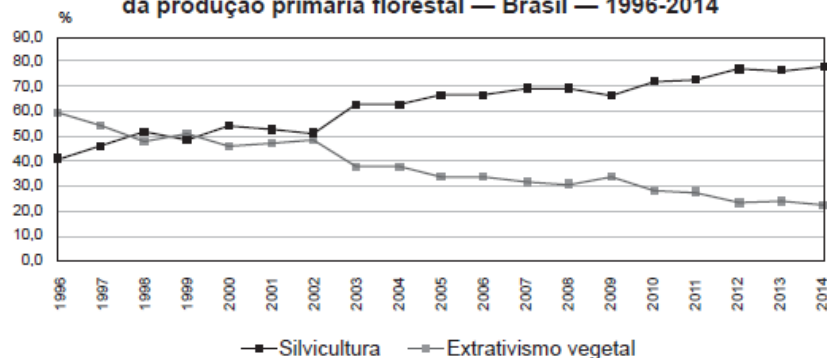
Esse é um bom exemplo de questão em que, mesmo que o candidato não tivesse um conhecimento prévio a respeito do assunto tão aguçado, seria possível alcançar a resposta correta a partir das opções fornecidas pelas alternativas. Ao analisar o mapa em que o verão de 2014 estava sendo representado, é possível perceber que as “setas” que antes alcançavam a região sudeste estavam sendo desviadas para outras regiões. Logo, a umidade que antes atingia o sudeste brasileiro não conseguiu atingi-la novamente. A única alternativa em que havia uma justificativa plausível para o ocorrido era a letra “B”, pois nela existia a afirmação de que a entrada de umidade na região sudeste estava sendo impedida.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. **Habilidade 26** - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

Figura 7 – Questão 88

QUESTÃO 88

Participação percentual do extrativismo vegetal e da silvicultura no valor da produção primária florestal — Brasil — 1996-2014



IBGE. Produção da extração vegetal e da silvicultura. Rio de Janeiro: IBGE, 2014 (adaptado).

Considerando as diferenças entre extrativismo vegetal e silvicultura, a variação das curvas do gráfico foi influenciada pela tendência de

- Ⓐ conservação do bioma nativo.
- Ⓑ estagnação do setor primário.
- Ⓒ utilização de madeira de reflorestamento.
- Ⓓ redução da produção de móveis.
- Ⓔ retração da indústria alimentícia.

Fonte: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – ENEM 2018.

O enunciado do problema é constituído de um curto texto escrito e de um gráfico (formado por dois eixos e linhas). A questão exige do concorrente familiaridade com a extração de informações de gráficos deste tipo.

Logo, para resolver o problema o candidato deve recorrer a:

- Linguagem: ler (identificar e reconhecer no gráfico o comportamento da Silvicultura e Extrativismo Vegetal ao longo dos anos compreendidos no recorte temporal);
- Memória de Longo Prazo: utilizar o conhecimento prévio a respeito da expansão ou retração destas atividades econômicas dentro do panorama brasileiro.

Este problema exigia do candidato o conhecimento a respeito do significado da palavra Silvicultura e Extrativismo Vegetal. A alternativa “C” evidenciava que a Silvicultura (que aumenta significativamente no gráfico), cuja prática caracteriza-se pela plantação de árvores para posterior utilização da madeira (em diversas esferas) exemplifica uma tendência de uso de madeira de reflorestamento.

4.4 A avaliação diagnóstica de textos multimodais em provas do ENEM

A avaliação diagnóstica foi realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio no mês de março/2019 (mais especificamente no dia 18/03/2019). Esta prova possuía 85 questões das quatro áreas do conhecimento avaliadas pelo ENEM (Matemática, Ciências da Natureza, Códigos e Linguagem e Ciência Humanas) além de uma proposta de redação. Os alunos tinham à disposição cinco horas e trinta minutos para a realização da mesma. No que se refere à área de Ciências Humanas, existiam vinte e uma (21) questões, sendo oito (8) da disciplina de Geografia (foco desta pesquisa).

As questões de Geografia selecionadas para esta prova levaram em consideração a perspectiva dos multiletramentos já descrita anteriormente neste trabalho no item 2.1 (O conceito de multiletramentos). Além da diversificação dos recursos semióticos, foram utilizados temas que exploravam diversos contextos sociais. Os alunos tiveram de analisar gráficos, infográficos, mapas temáticos, charges e fotos para enfim tentar resolver as questões. A seguir serão apresentadas algumas destas questões com as habilidades necessárias que os alunos, em tese, deveriam possuir para resolvê-las. Tais habilidades foram descritas no item 3.2.2 (As competências e habilidades da área de Ciências Humanas):

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. **Habilidade 1** - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

Questão 73: Observe a imagem e responda à questão.

Figura 8 - Basílica de Aparecida do Norte – SP.



Fonte: disponível em: <https://www.essemundoenosso.com.br/a-grandiosidade-do-santuاريو-nacional-de-aparecida/>. Acesso: em 01 mar. 19.

Na imagem, pode-se observar parte da cidade de Aparecida do Norte, localizada no estado de São Paulo, a qual atrai milhares de fiéis católicos. Essa atração que a cidade exerce sobre a população, empresas ou instituições de fora dela foi chamada pelos cientistas de:

- a) êxodo rural.
- b) rede urbana.
- c) tecido urbano.
- d) metropolização.
- e) função urbana.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 20** - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Questão 74: Observe a imagem a seguir:

Figura 9 - Charge sobre formas de produção



Fonte: NEVES, E. *Engraxate*. Disponível em: www.grafar.blogspot.com. Acesso em: 15 fev. 2013

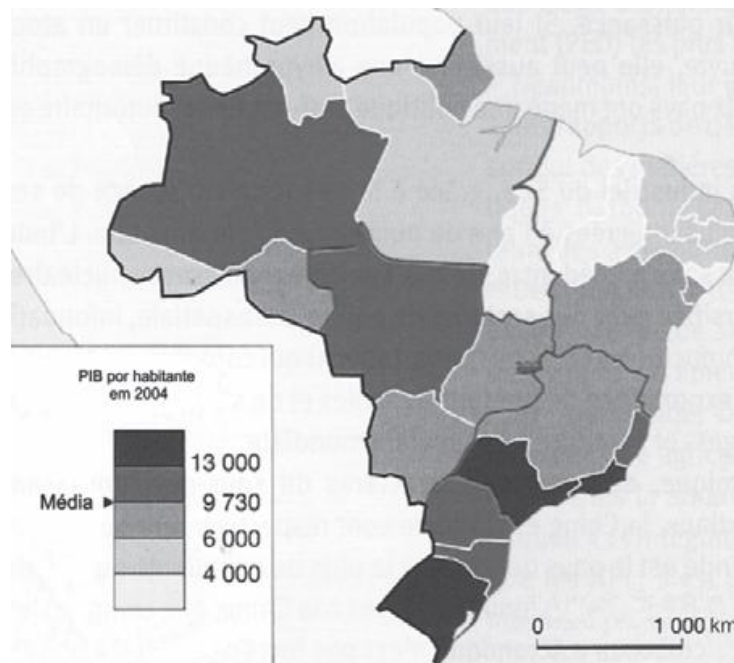
Considerando-se a dinâmica entre tecnologia e organização do trabalho, a representação contida no cartum é caracterizada pelo pessimismo em relação à:

- a) concentração do capital.
- b) noção de sustentabilidade.
- c) organização dos sindicatos.
- d) ideia de progresso.
- e) obsolescência dos equipamentos.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. **Habilidade 26** - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

Questão 75: Analise o mapa a seguir:

Figura 10 - Mapa do Brasil (PIB por estados)



Fonte: CIATTONI, A. *Géographie: L'espace mondial*. Paris: Hatier, 2008 (adaptado).

A partir do mapa apresentado, é possível inferir que nas últimas décadas do século XX, registraram-se processos que resultaram em transformações na distribuição das atividades econômicas e da população sobre o território brasileiro, com reflexos no PIB por habitante. Assim,

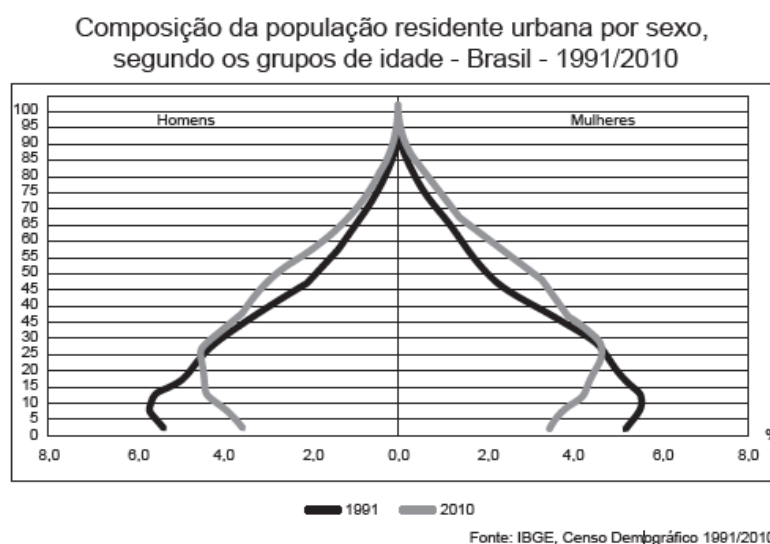
- as desigualdades econômicas existentes entre regiões brasileiras desapareceram, tendo em vista a modernização tecnológica e o crescimento vivido pelo país.
- os novos fluxos migratórios instaurados em direção ao Norte e ao Centro-Oeste do país prejudicaram o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões, incapazes de atender ao crescimento da demanda por postos de trabalho.

- c) o Sudeste brasileiro deixou de ser a região com o maior PIB industrial a partir do processo de desconcentração espacial do setor, em direção a outras regiões do país.
- d) o Nordeste tem vivido, ao contrário do restante do país, um período de retração econômica, como consequência da falta de investimentos no setor industrial com base na moderna tecnologia.
- e) o avanço da fronteira econômica sobre os estados da região Norte e do Centro-Oeste resultou no desenvolvimento e na introdução de novas atividades econômicas, tanto nos setores primário e secundário, como no terciário.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 19** - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

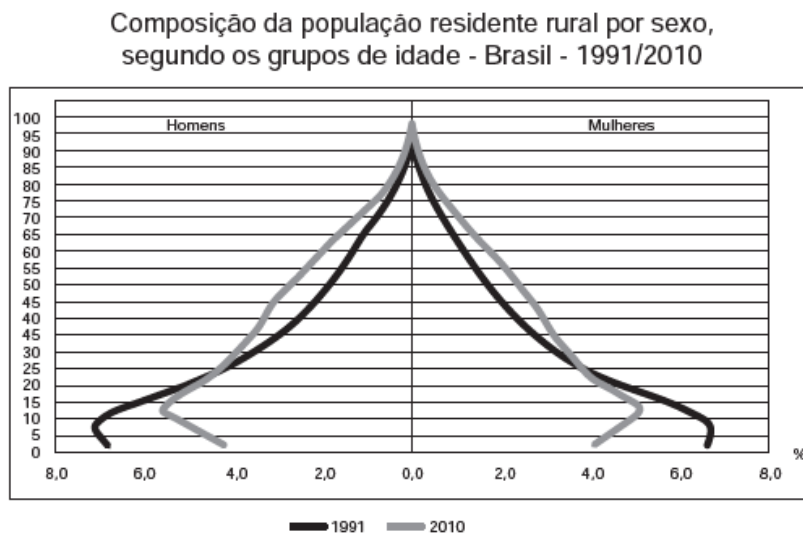
Questão 77: Analise os dois próximos gráficos:

Figura 11 – Composição da população residente urbana por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil – 1991/2010



Fonte: Brasil. IBGE. Censo demográfico 1991-2010. Rio de Janeiro, 2011

Figura 12 – Composição da população residente rural por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil – 1991/2010



BRASIL. IBGE. Censo demográfico 1991-2010. Rio de Janeiro, 2011.

Fonte: Brasil. IBGE. Censo demográfico 1991-2010. Rio de Janeiro, 2011

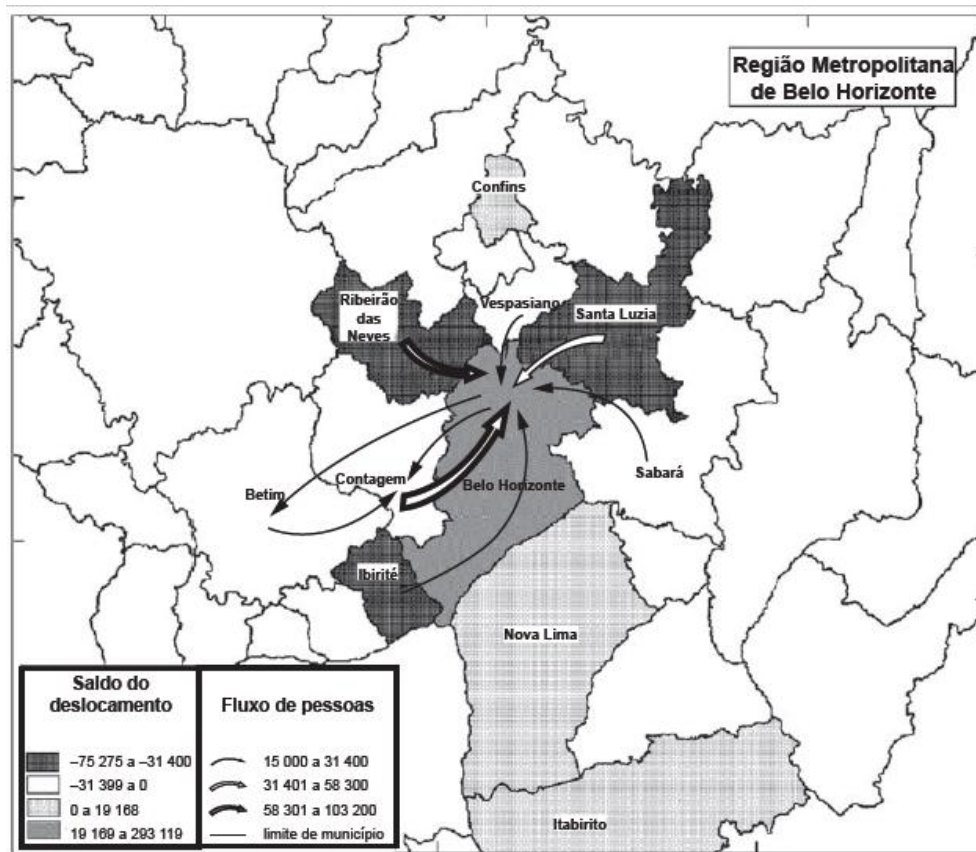
A interpretação e a correlação das figuras sobre a dinâmica demográfica brasileira demonstram um(a):

- menor proporção de homens na área rural.
- aumento da proporção de fecundidade na área rural.
- menor proporção de fecundidade na área urbana.
- queda da longevidade na área rural.
- queda do número de idosos na área urbana.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 17** - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

Questão 80

Figura 13 - Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte



Nota: O saldo considera apenas as pessoas que se deslocavam para o trabalho e retornavam aos seus municípios diariamente.

BRASIL. IBGE. Atlas do censo demográfico 2010 (adaptado).

Fonte: Brasil. IBGE. Atlas do censo demográfico 2010.

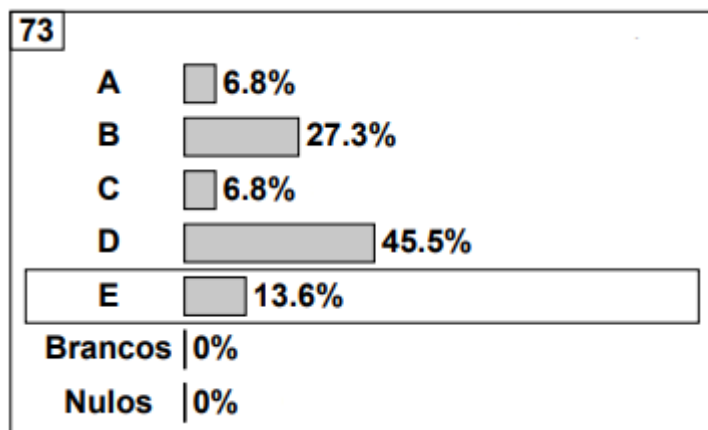
O fluxo migratório representado está associado ao processo de

- fuga de áreas degradadas.
- inversão da hierarquia urbana.
- conurbação entre municípios contíguos.
- busca por amenidades ambientais.
- desconcentração dos investimentos produtivos.

4.5 O resultado da avaliação diagnóstica

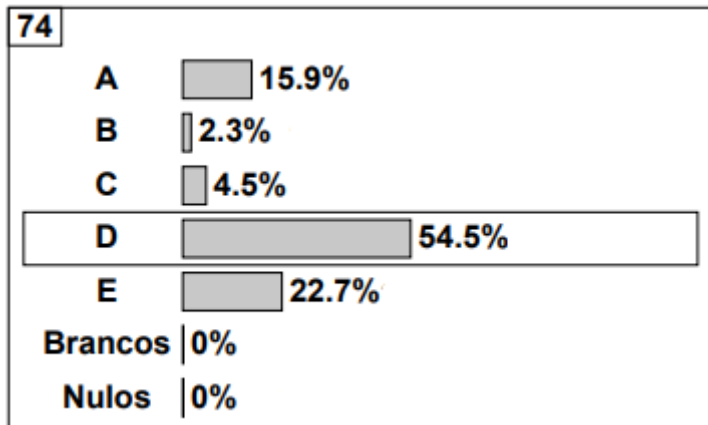
A seguir são apresentados os resultados que os alunos obtiveram ao responder as questões anteriormente apresentadas. Os gráficos apresentam o percentual de alunos que escolheram cada uma das alternativas. A alternativa que respondia corretamente a questão encontra-se dentro de um “retângulo”.

Figura 14 - Resultado da questão 73 da prova ENEM diagnóstica



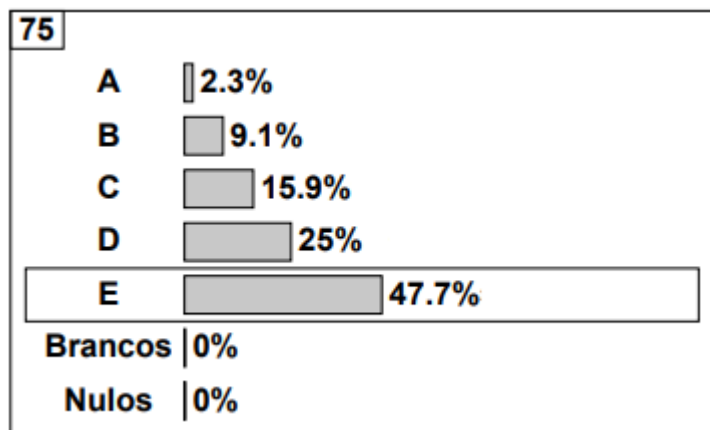
Fonte: o autor (2019).

Figura 15 - Resultado da questão 74 da prova ENEM diagnóstica



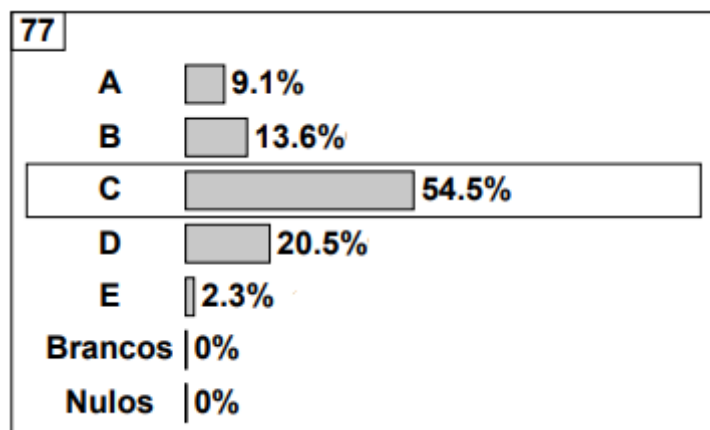
Fonte: o autor (2019).

Figura 16 - Resultado da questão 75 da prova ENEM diagnóstica



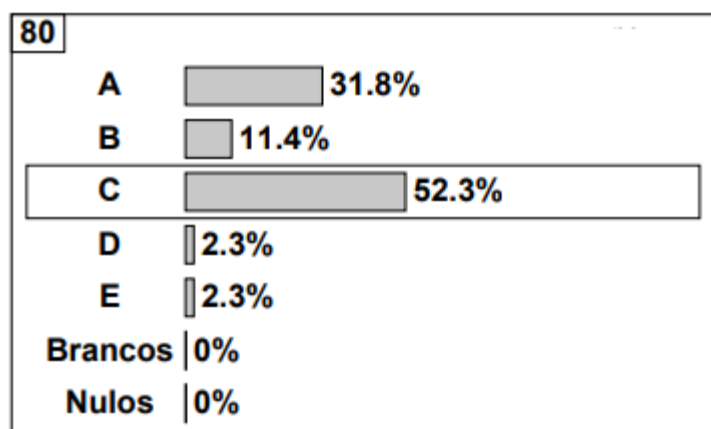
Fonte: o autor (2019).

Figura 17 - Resultado da questão 77 da prova ENEM diagnóstica



Fonte: o autor (2019).

Figura 18 - Resultado da questão 80 da prova ENEM diagnóstica



Fonte: o autor (2019).

4.6 A análise do resultado da avaliação diagnóstica

Após a aplicação da avaliação diagnóstica e a devida correção das questões, o professor reservou uma aula para debater os resultados com os alunos e escutar das classes as dificuldades e facilidades encontradas por eles para realizar a prova. A seguir serão narrados os debates feitos para cada uma das questões que aqui foram apresentadas.

Questão 73: Esta foi a pergunta que apresentou o resultado mais baixo (apenas 13,6% dos alunos acertaram).

Aqui era apresentada a imagem da Basílica de Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Aparecida – SP. A ideia da questão era avaliar se o aluno era capaz de “Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura”, como a própria habilidade se descreve. Nesse caso, independentemente da religião ou crença do aluno era pré-requisito para responder a questão corretamente saber que a cidade de Aparecida – SP possui um caráter específico com relação à sua fonte de renda: o turismo religioso é o que movimenta a economia. Na imagem, inclusive, era possível avistar uma romaria de pessoas que se deslocavam entre os santuários lá presentes.

A resposta correta era a que continha a afirmação de que a cidade de Aparecida – SP atraía pessoas e instituições devido à sua função urbana, que neste caso é a religiosa para àqueles que são católicos. Em outras palavras, a cidade em questão se desenvolveu única e exclusivamente graças à Basílica de Nossa Senhora Aparecida, a qual atrai fiéis de várias partes do Brasil e que, portanto, necessitam encontrar na cidade hotéis, restaurantes, lanchonetes, lojas etc. para terem suas necessidades atendidas.

Ao questionar os alunos sobre as dificuldades em se responder à pergunta, o professor escutou comentários do tipo: “eu nunca ouvi falar de Aparecida do Norte”; “eu não entendi que a imagem queria apresentar a função da cidade”. A grande maioria dos alunos confundiu outros conceitos referentes ao tema urbanização por não terem a “bagagem” de conhecer a cidade de Aparecida – SP, ainda que fosse ao menos através dos jornais ou outras fontes de informação. Como já explicitado anteriormente neste trabalho (e embasado através dos estudos de Roxane Rojo), os multiletramentos não pressupõem

apenas a habilidade de se interpretar um recurso multimodal, mas também a capacidade de se interpretar contextos sociais diversificados.

Questão 74: Esta pergunta apresentou um resultado razoável, pois pouco mais da metade dos alunos (54,5%) a respondeu corretamente.

A charge que estava sendo mostrada nesta questão tinha como objetivo ironizar a ideia de progresso que o avanço tecnológico possui. A imagem apresentava pessoas que estavam a serviço das máquinas (quando, na verdade, deveria ser ao contrário).

Os alunos que erraram a questão disseram que houve falta de atenção para perceber a ironia que a imagem tentava transmitir. Outros disseram que interpretaram as máquinas como ultrapassadas (e que por isso escolheram uma alternativa que apresentava esta resposta). Aqui fica claro que houve a dificuldade por parte de vários alunos na interpretação da totalidade dos elementos da imagem, mas acima de tudo na interpretação de uma figura de linguagem (ironia) que não estava óbvia.

Questão 75: Esta pergunta apresentou resultado insatisfatório, pois menos da metade dos alunos (47,7%) a conseguiu responder de maneira correta.

O mapa apresentado na pergunta era do tipo temático, isto é, existia um tema que estava sendo abordado (que neste caso era a riqueza de cada estado brasileiro). Assim, o aluno deveria saber que “PIB” significa Produto Interno Bruto e que este é um indicador econômico. A legenda do mapa deveria ser analisada com muita atenção para se perceber que os estados com coloração mais escura apresentavam maior PIB, enquanto que os estados mais claros apresentavam PIB menor.

Por se tratar de uma questão que analisava aspectos econômicos, era de extrema importância que, além da interpretação do mapa, os alunos soubessem que justificativas eram aplicadas às informações apresentadas pelo mapa. Em outras palavras, saber o porquê da coloração dos estados brasileiros era essencial.

Estados historicamente mais ricos (como São Paulo e Rio de Janeiro) apresentavam-se com coloração mais escura devido ao seu alto grau de industrialização (o que a grande maioria dos alunos sabia ao serem questionados pelo professor). Aliás, por serem moradores desta região, os

alunos dominam muito mais o contexto social destes estados do que outras regiões do Brasil.

Porém, a pergunta em questão queria avaliar se os alunos estavam atualizados com relação a algumas mudanças vivenciadas por estados brasileiros que historicamente não possuíam uma situação econômica tão favorável. Ao recorrer ao mapa era possível observar que os estados de Mato Grosso e Amazonas estavam com coloração mais escura, ou seja, apresentavam PIB elevado se comparados aos outros estados. Neste caso, a alternativa correta continha a justificativa para tal situação, que era “o avanço da fronteira econômica sobre os estados da região Norte e do Centro-Oeste, o que resultou no desenvolvimento e na introdução de novas atividades econômicas, tanto nos setores primário e secundário, como no terciário”.

Ao serem questionados sobre as dificuldades em responder esta pergunta, os alunos disseram que, ao observarem estados do Nordeste com coloração mais clara, entenderam que esta região estava em retração econômica (pois levaram em consideração o conhecimento prévio e comum de que o Nordeste é uma região muito pobre). Além disso, aqueles que erraram a pergunta também disseram que não perceberam que estados das regiões Norte e Centro-Oeste estavam com coloração mais escura. “Isto não foi o que mais me chamou a atenção, professor”, disseram alguns alunos. O Nordeste de fato é uma das regiões mais pobres do Brasil, porém, diferente da alternativa que alguns alunos escolheram, houve uma melhora da condição de vida nesta região, que quebra o paradigma de que lá não houve avanço socioeconômico nenhum.

Questão 77: Pouco mais da metade dos alunos (54,5%) respondeu esta pergunta de forma correta, o que configura um resultado razoável.

Foram apresentados dois gráficos típicos da área geográfica (pirâmides etárias) em que apareciam a quantidade de pessoas por idade e sexo dentro do contexto brasileiro entre 1991 e 2010 na zona rural e urbana. A ideia era que os alunos percebessem a diferença entre os anos de 1991 e 2010 com relação à quantidade de pessoas (de cada sexo) comparando a zona urbana com a zona rural.

Os alunos que erraram a questão foram muito incisivos: “professor, eu não sei interpretar gráficos assim”; “eu sempre erro gráficos deste tipo, nunca sei

o que os números querem nos dizer”. Estes comentários evidenciam uma dificuldade por parte destes alunos em se interpretar este tipo de linguagem.

Em gráficos de pirâmides etárias, normalmente aparecem no eixo horizontal o percentual da população (ou o número absoluto de pessoas), enquanto no eixo vertical são colocadas as idades destas pessoas. Assim, é possível cruzar estas duas informações (e descobrir quantas pessoas dentro daquele local possuem 35 anos, por exemplo).

No caso específico desta pergunta, ao analisar os gráficos era possível perceber que a quantidade de crianças na zona urbana era menor se comparada com a zona rural. Neste caso, a alternativa que respondia corretamente à pergunta era a que afirmava que havia “menor proporção de fecundidade na área urbana”. Entretanto, outro conhecimento era necessário para alcançar êxito na resposta desta pergunta. O significado da palavra “fecundidade” deveria estar claro para que a interpretação do gráfico fosse feita de maneira mais tranquila. Alguns alunos também fizeram comentários dizendo que haviam esquecido o que esta palavra significava.

Questão 80: Esta pergunta também apresentou um resultado razoável, pois pouco mais da metade dos alunos (52,3%) a respondeu corretamente.

Outro mapa temático também foi apresentado aos alunos nesta questão. Desta vez o tema era fluxo de pessoas. Neste caso, a legenda deveria ser analisada com muita atenção, pois além de cores diferentes, alguns símbolos como “setas” também haviam sido utilizados. A região metropolitana de Belo Horizonte estava sendo representada com o intuito de explicitar como as pessoas se deslocam entre os seus municípios. Ao analisar o mapa, percebia-se que o município de Belo Horizonte era o que mais recebia pessoas se comparado aos seus vizinhos. Pela quantidade de pessoas que compunham este fluxo (analisando a legenda), era possível perceber que se tratava de um deslocamento diário (o que na Geografia é conhecido como migração pendular, em que as pessoas moram em um município, mas trabalham em outro vizinho, o que exige um deslocamento diário entre casa e emprego). Este comportamento humano é facilitado com a “conurbação entre municípios contíguos”, isto é, quando a área urbanizada de municípios vizinhos cresce a tal ponto, que ambas se juntam fisicamente formando uma única área urbana.

Ao serem questionados os alunos, disseram que se confundiram com as “setas” presentes no mapa e assinalaram a alternativa que afirmava que o objetivo desta representação cartográfica era evidenciar uma “fuga de áreas degradadas”. Alguns ainda se lamentaram e afirmaram ter sido falta de atenção, pois neste momento, com a explicação do professor, era muito óbvio o que o mapa queria nos mostrar. O fato concreto é que muitos tiveram dificuldade em entender o que os símbolos da imagem representavam efetivamente.

Resumindo, percebi que os alunos tiveram dificuldade com as questões por desconhecer aspectos culturais que não fizessem parte do seu universo, confundir-se na extração de informações de gráficos e/ou mapas, não conseguirem estabelecer relações entre conceitos.

Essa avaliação diagnóstica foi de extrema importância para que eu, enquanto professor/pesquisador, percebesse as dificuldades dos meus alunos referentes à interpretação de determinados tipos de linguagem, bem como da produção de sentidos multissemióticos. O momento de debate das questões foi rico por propiciar uma oportunidade para que eles falassem de suas impressões e dúvidas. A partir desta etapa é que pude delinear uma proposta de intervenção mais direcionada para se atingir um nível de interpretação dentro dos multiletramentos mais satisfatório, o que será descrito no próximo capítulo.

5 A INTERVENÇÃO: AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DELINEADAS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Este capítulo descreve a intervenção que foi esboçada a partir do resultado da avaliação diagnóstica a fim de criar e aplicar atividades que permitissem o desenvolvimento de habilidades de leitura dentro da perspectiva dos multiletramentos nos alunos participantes da pesquisa.

5.1 Atividade 1: mímica e desenho

A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na avaliação diagnóstica e das discussões feitas dentro do programa de mestrado — sob a supervisão da minha orientadora e com as sugestões oferecidas na qualificação da minha dissertação —, comecei a delinear uma atividade que pudesse contribuir para minimizar tais problemas.

Pensando em explorar a linguagem corporal e artística dos alunos envolvidos na pesquisa, fiz uma proposta de atividade que tinha como objetivo trabalhar conceitos geográficos muito importantes e recorrentes nas grandes provas de vestibular (incluindo o ENEM). A ideia era trabalhar a capacidade de se expressar através de outras linguagens que não fosse a do texto escrito, sendo necessário, portanto, trabalhar a criatividade e outras formas de linguagem. Tudo isso foi alinhado com o planejamento escolar das turmas a fim de que não só a minha dissertação pudesse se beneficiar com os resultados desta dinâmica, mas também os próprios alunos por estarem envolvidos em algo que contribuiria para o seu melhor aprendizado.

Para isso, os alunos foram divididos em grupos (de 4 a 5 integrantes) e um sorteio a partir dos assuntos selecionados por mim foi realizado para que cada grupo soubesse o tema de seu trabalho. Com a temática definida, os alunos deveriam pensar em uma mímica e trazer um desenho para fazer com que os demais integrantes da sala adivinhassem o assunto que estava sendo trabalhado. Para organizar as apresentações, também foi sorteada uma ordem segundo os dias da semana que os alunos possuem aulas de Geografia. Nesse sentido cada grupo tinha condições de pensar previamente na mímica que seria interpretada, bem como já trariam para o dia selecionado o desenho pronto.

Para a apresentação da proposta da atividade, formação dos grupos e sorteio de temas e dia de apresentação foram utilizadas duas aulas. Também houve tempo para que os grupos já começassem a discutir suas ideias a partir do tema que haviam recebido. Toda a confecção do desenho, bem como do ensaio das mímicas, foi feita em casa ou na própria escola em momentos definidos pelos próprios estudantes.

Vale ressaltar que todos os temas disponibilizados para os alunos já haviam sido trabalhados previamente em sala de aula. Portanto, todos os alunos espectadores, em tese, tinham conhecimento a respeito do tema da mímica/desenho que seriam apresentados.

Cada grupo deveria trazer o desenho pronto para o dia da sua apresentação, entretanto o mesmo só seria mostrado para os demais colegas depois da realização da mímica. Além de propiciar um momento de maior desafio (haja vista que a expressão corporal exige maior criatividade para se fazer entender do que os desenhos), a intenção era proporcionar um momento prazeroso e divertido tanto para quem estava fazendo a mímica quanto para quem deveria decifrá-la. Mesmo que os alunos já tivessem adivinhado o tema a partir do teatro realizado, o desenho era apresentado e os integrantes do grupo explicavam suas ideias e os motivos que justificavam os elementos escolhidos para o desenho.

É importante salientar que o tempo total de duração desta atividade foi de quase dois meses, pois as apresentações foram escalonadas ao longo deste período a fim de permitir a aplicação de outras estratégias didáticas que fossem auxiliando os alunos conforme ocorriam as apresentações. Em outras palavras algumas dicas e sugestões eram emitidas por mim a fim de que os futuros grupos conseguissem colocar em prática ações que permitissem o desenvolvimento das habilidades que eu estava interessado. Como será explicitado de forma específica no item a seguir, ao término de cada apresentação foi realizado um debate com todos os alunos para esclarecimento de dúvidas e realização de comentários livres a respeito da experiência de assistir e apresentar a mímica/desenho.

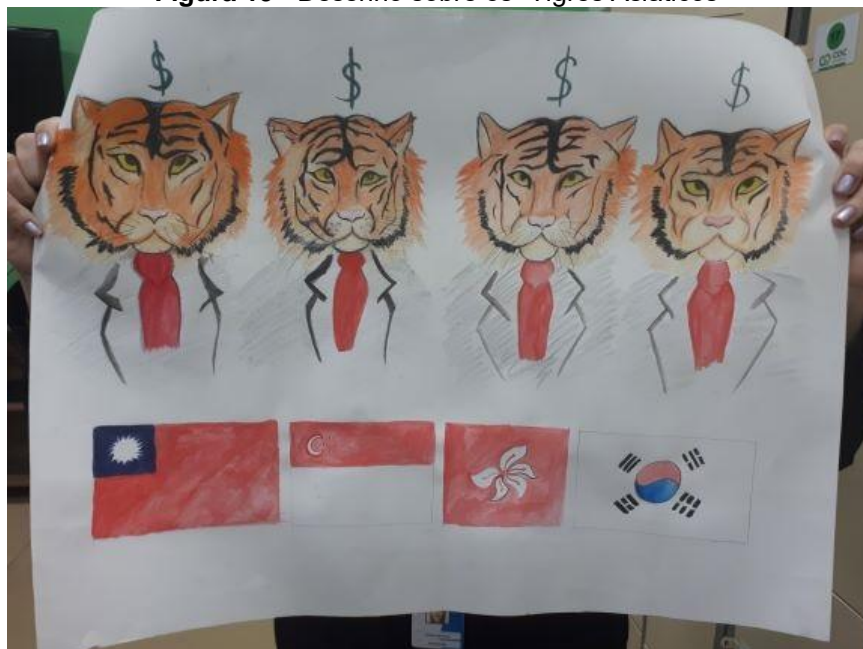
5.1.1 Resultado da atividade 1

A seguir serão apresentados alguns exemplos de desenhos feitos pelos próprios alunos, bem como a transcrição da justificativa que os mesmos forneceram ao explicá-los para mim e para os demais colegas. A fim de não perder nenhum detalhe desta explicação, fiz gravações dos alunos para posterior transcrição.

- Tigres Asiáticos: esse grupo de países (representado por Cingapura, Taiwan, Hong Kong e Coreia do Sul) apresentou um crescimento econômico extremamente elevado num curto espaço de tempo. Realizaram investimentos na área de educação e indústria para alcançarem tal patamar.

O grupo de alunos que ficou responsável por este tema fez uma mímica que tentava imitar um tigre com movimentos das mãos e da boca, enquanto que os outros integrantes “puxaram” os olhos na tentativa de mostrar que se tratava de uma região oriental. A classe rapidamente acertou. Frases como: “Fazendo o tigre ficou muito fácil” foram proferidas.

Figura 19 - Desenho sobre os “Tigres Asiáticos”



Fonte: o autor (2019).

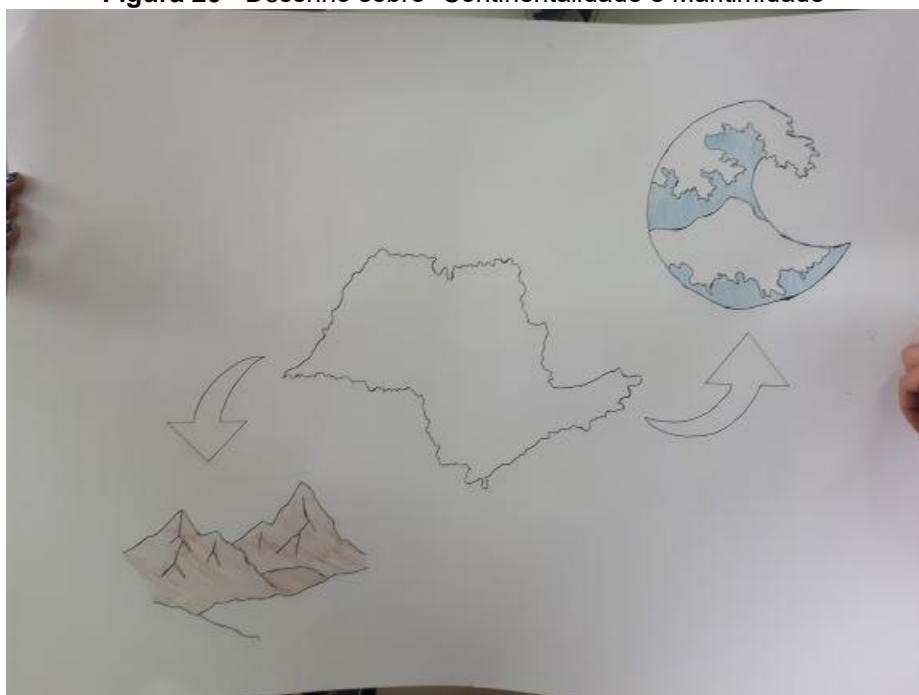
Já a explicação do desenho foi a seguinte: os alunos disseram que desenharam o tigre (e que sabiam que assim ficaria muito fácil), mas que tentaram explorar outros detalhes — tais como o símbolo de dinheiro (\$) para

representar a riqueza dos países, bem como suas bandeiras. Além disso, os tigris foram desenhados de terno e gravata (na tentativa de mostrar que eram empresários).

- **Continentalidade e Maritimidade:** este é um fator climático que influencia nas características dos elementos do clima (tais como temperatura e umidade). Com latitudes e altitudes parecidas, regiões próximas ao mar tendem a não possuir extremos de temperatura, enquanto que áreas mais ao interior possuem temperaturas mais elevadas no verão e menores no inverno.

Este grupo disse que teve muita dificuldade em pensar na mímica, pois a princípio não sabiam como representar a palavra continente (fazendo uma alusão a Continentalidade). Eles disseram, então, que pensaram no conceito da palavra. O grupo representou as seguintes situações: duas pessoas demonstrando estarem com calor: uma estaria fingindo beber água de coco e tomando sol (abanando-se devagar), enquanto a outra estaria num ponto de ônibus impaciente passando muito calor (abanando-se com mais força). A ideia era mostrar que o calor de um lugar era mais intenso do que do outro. A classe demorou um pouco para adivinhar, mas conseguiram chegar à resposta correta.

Figura 20 - Desenho sobre “Continentalidade e Maritimidade”



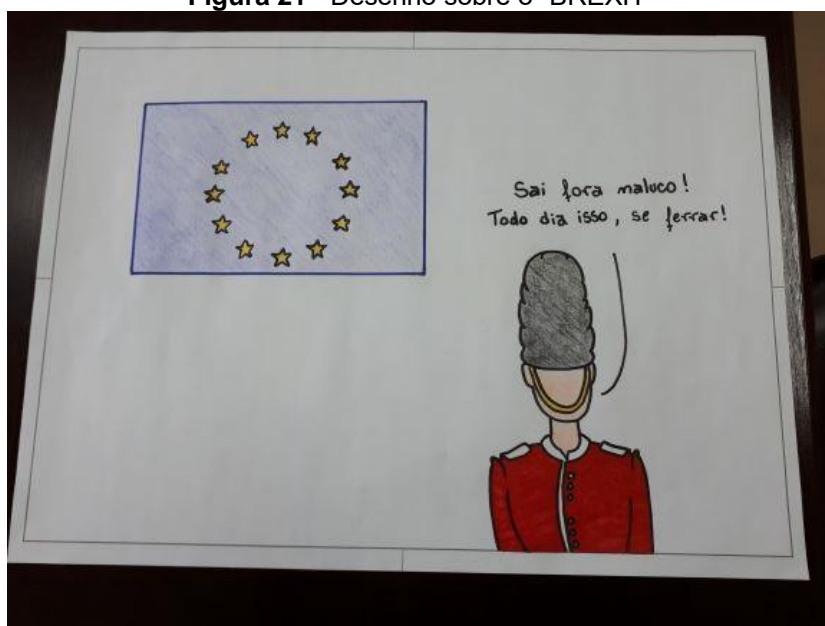
Fonte: o autor (2019).

A justificativa do desenho foi no sentido de que condições climáticas distintas poderiam ser encontradas numa mesma área (nesse caso o estado de São Paulo). Para diferenciar o local, as setas foram desenhadas para representar uma área litorânea (representada pela onda e pelo azul da água) e o continente (representado pelas montanhas e pela cor marrom).

- **BREXIT:** A saída do Reino Unido da União Europeia (intitulado de BREXIT) se transformou num dos assuntos geopolíticos mais polêmicos dos últimos anos. A política protecionista e isolacionista dos britânicos vai de encontro a uma ideia integralizadora e globalizada do restante da Europa. Diante deste impasse, muitas manifestações populares estão sendo feitas neste país a fim de que uma saída inteligente seja adotada.

A mímica do grupo consistiu na simulação de uma reunião: uma pessoa fingindo estar com um papel na mão mostrava para outras duas pessoas algo escrito. Uma delas estaria tomando uma bebida quente e demonstrava estar muito contrariada. A outra aparentava ser mais condescendente e aceita o que estava sendo mostrado. A classe rapidamente acertou com o seguinte argumento: “tomando chá e com essa cara de contrariado só poderia ser o Reino Unido, né!?”

Figura 21 - Desenho sobre o “BREXIT”



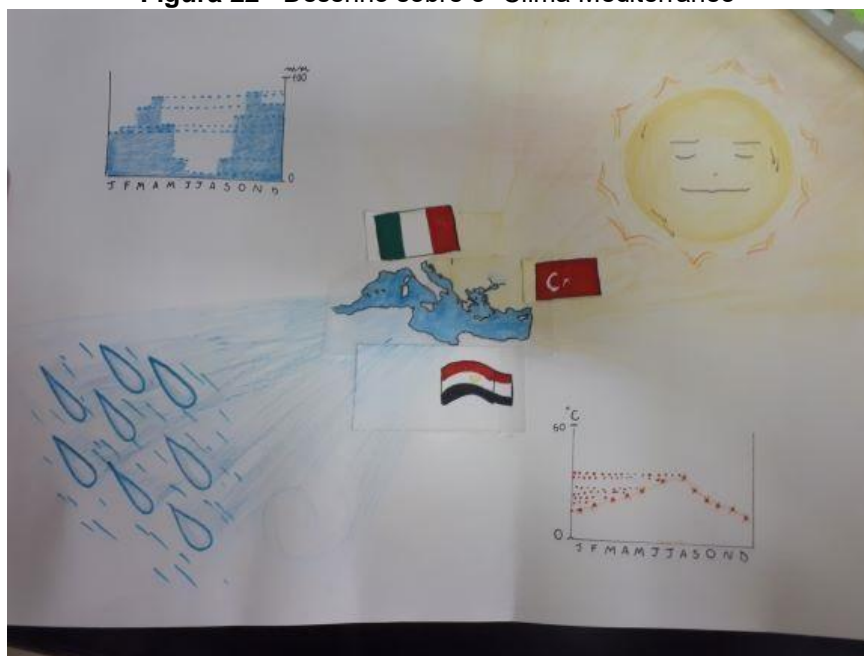
Fonte: o autor (2019).

O desenho quis representar a bandeira da União Europeia e um guarda típico londrino com uma fala de repulsa (que segundo o grupo foi adaptada de um meme famoso da internet).

- **Clima Mediterrâneo:** Este tipo de clima se diferencia de todos os outros por apresentar as maiores taxas de precipitação (chuva) no período do inverno (quando geralmente é no verão que se observa a maior quantidade de chuva devido às altas temperaturas que contribuem para evaporação de água). Isso acontece pela dinâmica de circulação de massas de ar em regiões próximas a desertos (como é o caso do Mar Mediterrâneo, próximo ao Deserto do Saara).

O grupo montou uma mímica tentando representar um italiano (que gesticulava muito) e um egípcio (que fazia danças típicas deste país). Os demais integrantes do grupo representavam o sol e a chuva. Quando o sol estava em cena, a chuva não se aproximava (o que só ocorria quando o sol se distanciava). A justificativa dada por eles era a de que quando era verão (sol intenso) a chuva era escassa, já no inverno (sol reduzido) a precipitação era maior.

Figura 22 - Desenho sobre o “Clima Mediterrâneo”



Fonte: o autor (2019).

O desenho do grupo representou dois climogramas (gráficos que apresentam os índices de precipitação e temperatura de um determinado local),

além de mostrar o Mar Mediterrâneo com alguns países que são banhados por ele (representados por suas bandeiras: Itália, Turquia e Egito). Por fim também foram desenhados um sol e uma chuva (que segundo o grupo foram colocados em lados oposto da cartolina para representar que os dois nunca estão acontecendo ao mesmo tempo).

- **Primavera Árabe:** O movimento chamado de “Primavera Árabe” representou a revolta popular de alguns países do norte da África e Oriente Médio contra os governos ditatoriais que dominavam estas regiões.

A mímica do grupo foi composta por pessoas que simulavam uma manifestação contra uma pessoa (que por sua vez mandava alguém reprimir a confusão com muita violência). A sala não teve dificuldade em acertar, justificando que o grupo representou muito bem a resistência dos governos árabes contra as manifestações pró-liberdade.

Figura 23 - Desenho sobre a “Primavera Árabe”



Fonte: o autor (2019).

A justificativa deste grupo para o desenho foi uma das mais detalhadas. Os itens foram justificados da seguinte forma: As bandeiras representavam os países envolvidos no conflito; os personagens desenhados representavam os árabes (inclusive o “gênio” é uma alusão a uma grande rede de restaurantes que vende comida típica desta região do planeta); as flores nas mãos dos personagens representavam a primavera (que foi escolhida para nomear o

conflito por ser um período de mudança e renovação) e a flor queimando simbolizava que os atos foram muito violentos. A classe elogiou muito o desenho do grupo, bem como a sua explicação.

- **Movimento Separatista da Catalunha:** A região da Catalunha é a mais rica da Espanha e há muito tempo busca tornar-se independente do governo de Madrid por achar que o seu crescimento econômico poderia ser ainda melhor caso se tornasse um país autônomo. Além de alguns aspectos culturais também a diferenciarem do restante do território espanhol.

A mímica mostrava um grupo de torcedores de futebol assistindo a uma partida. De repente uma das pessoas se revoltava com o grupo e se afastava. Na sequência policiais tentavam a força fazê-lo torcer novamente com os demais espectadores da partida de futebol. A classe acertou e justificou da seguinte forma: “partida de futebol e manifestação só podia ser em Barcelona”; “o grupo foi muito inteligente em representar uma partida de futebol, pois os times são usados para acirrar ainda mais a rivalidade entre as pessoas”.

Figura 24 - Desenho sobre a “Movimento Separatista da Catalunha”



Fonte: o autor (2019).

O grupo explicou que quis representar em seu desenho alguém que estaria sendo controlado e impedido de ir embora. A tesoura simbolizava a tentativa desta pessoa de “cortar” essa ligação. Por fim, o touro era uma alusão às touradas espanholas (manifestação cultural típica deste país).

Essa atividade foi muito bem aceita pelos alunos desde o momento da proposta. Deixei claro que não seria atribuída nenhuma nota (o que a princípio me deixou receoso quanto à dedicação que eles desprenderiam para realizá-la). Felizmente eu estava enganado, pois todos se dedicaram muito em realizar as duas etapas (mímica e desenho). Após o término de todas as apresentações, fiz uma roda de conversa para que os alunos fizessem comentários a respeito da atividade (impressões, críticas ou sugestões). Eles disseram que gostaram de ter de pensar no roteiro da mímica, nas roupas e acessórios que usariam (uma vez que não seria permitido falar nenhuma palavra). Muitos disseram que acharam divertido ver os colegas fazendo as mímicas, o que lhes trouxe prazer e motivação em pensar na sua própria interpretação.

5.2 Atividade 2: utilização da ferramenta Storymap JS

A partir da aplicação da atividade anteriormente descrita, bem como das dificuldades apresentadas na avaliação diagnóstica, estruturamos outra tarefa que pudesse contribuir ainda mais para a interpretação de diversos tipos de linguagem por parte dos alunos.

Como já debatido no capítulo em que descrevo o conceito de multiletramento, é muito importante que os alunos não só utilizem conteúdos, como também produzam. Em outras palavras, a dificuldade em desenvolver habilidades multiletradas nos estudantes (dentre várias explicações) reside no fato de o indivíduo desconhecer o processo de produção de conteúdo — que, no caso da teoria apresentada por Roxane Rojo, pressupõe uma contribuição muito grande do advento da tecnologia.

Logo, a atividade em questão foi desenvolvida com o auxílio da ferramenta Storymap JS, um endereço eletrônico em que se pode montar uma apresentação de determinado assunto inserindo imagens, vídeos e a localização de cidades específicas que se enquadrem no tema abordado. O *site* é gratuito e permite a utilização de recursos que os alunos da faixa etária em questão estão muito acostumados. Fiz a orientação para que eles se preocupassem em colocar gráficos e mapas que não estivessem acostumados a interpretar; o objetivo era justamente tentar trabalhar algumas das deficiências identificadas na avaliação diagnóstica.

Aproveitando os conteúdos presentes no material didático dos alunos, fiz uma proposta de trabalho depois que os mesmos haviam sido explicados e debatidos: a ideia era que os alunos fizessem apresentações com a finalidade de montarmos um portfólio de revisão para as avaliações. Desta forma, todos teriam acesso a diversos trabalhos a fim de amplificar a fonte de estudos (no sentido de propiciar um momento de revisão dos pontos principais dos assuntos).

Inicialmente tive que apresentar o *site* e explicar o seu funcionamento básico: endereço eletrônico da plataforma Storymap JS; formas de se inserir imagens e vídeos disponíveis na internet; alteração de fundo, tipo de letra e *layout* da apresentação etc.

Figura 25 - *Layout* do *site* Storymap JS

Fonte: o autor (2019).

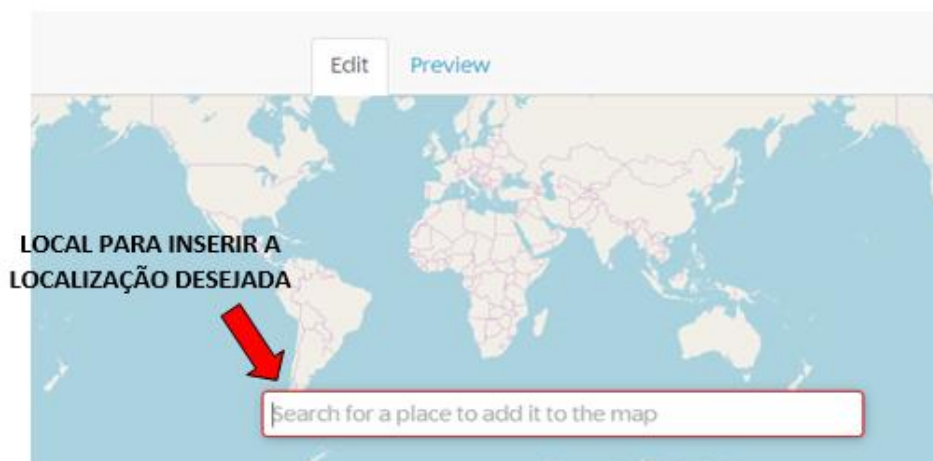
Figura 26 - *Layout* do *site* Storymap JS

Fonte: o autor (2019).

Para esta etapa foi utilizada uma aula inteira (que também foi suficiente para que os alunos se dividissem em grupos entre 4 e 5 integrantes). Para a confecção da apresentação, foram disponibilizadas mais duas aulas no laboratório de informática da escola, haja vista a necessidade de utilização de equipamentos eletrônicos (computadores) para a realização da mesma.

Os assuntos do trabalho, como dito, foram delimitados através da sequência de conteúdos do material didático utilizado pela escola. Sempre digo aos alunos que o entendimento real de um conceito reside também na sua espacialização, isto é, saber onde ocorre determinado fenômeno ajuda a compreendê-lo e a justificá-lo. Aqui retomo o que Straforini (2018) afirma a respeito da Geografia escolar. Como já escrito no item 3.1 – Geografia enquanto ciência, a compreensão de fenômenos pressupõe a inter-relação dos conteúdos estruturantes da Geografia, que são escala, tempo e espaço. É justamente por este motivo que a ferramenta em questão foi escolhida, pois ela permite que sejam georreferenciados quaisquer pontos no planeta Terra a partir de seu endereço ou de suas coordenadas geográficas (como podemos observar na imagem a seguir).

Figura 27 - Layout do site Storymap JS



Fonte: o autor (2019).

Os assuntos escolhidos estavam relacionados à Urbanização: Hierarquia Urbana, Megacidades, Gentrificação, Fluxos Migratórios, Segregação Induzida, Autossegregação etc. Os grupos tiveram a liberdade de escolher o assunto que quisessem (dentre estas opções) para montar uma apresentação em que o conceito fosse definido, mas que o mesmo estivesse localizado e exemplificado

em locais reais (através da possibilidade de georreferenciamento fornecida pelo *site*). Também foi feita uma exigência para que imagens e vídeos compusessem os *slides* (e não só definições escritas). O resultado da apresentação é um *link* que direciona para a apresentação feita (o que permite que o seu acesso seja feito por qualquer dispositivo que possua acesso à internet).

Como já dito anteriormente, a produção de conteúdo multiletrado é muito importante para melhorar a aprendizagem dos alunos. É interessante retomarmos o que Vasconcelos e Dionísio (2013) asseveram com relação à capacidade que os seres humanos possuem de transformar suas ideias em signos. Esta atividade em grupo propiciou a troca de conhecimento entre os integrantes que colocaram em prática seus conhecimentos prévios e ressignificaram alguns conteúdos a fim de que a exigência feita pela atividade fosse atendida: produzir conteúdo multiletrado.

Minha intervenção enquanto professor, além das orientações gerais, era a de propiciar um ambiente para que os alunos desenvolvessem as tais habilidades multiletradas na área de Geografia a que este trabalho se propôs a estudar. Logo, dentro do recorte temático que foi apresentado na proposta da atividade, os alunos deveriam:

- Identificar as diferentes características dos centros urbanos;
- Diferenciar os centros urbanos a partir de suas características;
- Relacionar aspectos sociais e econômicos com a classificação urbana de determinadas regiões;
- Analisar os resultados de intervenções urbanas no que se refere ao aumento das desigualdades socioeconômicas;
- Analisar as motivações históricas que justificaram inúmeros fluxos migratórios dentro do território brasileiro e descrever as suas consequências para a nossa sociedade.

Entretanto, as habilidades descritas anteriormente são pertinentes ao universo da ciência geográfica. Para incluir o caráter multiletrado, os alunos deveriam ainda:

- Identificar em gráficos e tabelas dados pertinentes às características dos centros urbanos;
- Analisar mapas que evidenciassem desigualdades socioeconômicas e fluxos migratórios;
- Reconhecer em imagens e vídeos críticas a respeito de determinadas intervenções urbanas que interferiram na desigualdade socioeconômica;
- Reconhecer, em charges, ironias e críticas a respeito da temática urbana e socioeconômica.

Logo, à medida que os grupos desenvolviam a atividade, eu — enquanto professor/tutor — os orientava para que estas habilidades estivessem sendo desenvolvidas. Para tanto, dúvidas eram esclarecidas, sugestões de *sites* eram fornecidas e opiniões eram emitidas (conforme os alunos escolhiam determinadas imagens e/ou vídeos, por exemplo, logo eu era requisitado para fazer um pequeno debate a respeito da pertinência do item escolhido). Esta troca de conhecimento foi muito enriquecedora, pois a cada conversa com os grupos, nós avaliávamos se o que estava sendo feito se enquadrava como uma atividade multiletrada — levando-se em consideração todo o referencial teórico já explicitado anteriormente.

5.2.1 Resultado da atividade 2

Depois de finalizadas as apresentações, os alunos enviaram-nas por *e-mail* a fim de que eu montasse o portfólio para posterior postagem no veículo oficial de comunicação digital da escola (assim, o compartilhamento do resultado da atividade se tornaria acessível para todos).

Os *links* foram divididos de acordo com o tema a fim de facilitar o acesso do aluno mediante o seu interesse. O portfólio ficou disponível da seguinte forma:

Resumos sobre conceitos importantes para a área de Geografia (utilizando a ferramenta Storymap JS):

HIERARQUIA URBANA:

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/8420a9ed9779de56be8868ca9c95e9f2/hierarquia-urbana/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/87685439200333de68f60feb7fe429c5/fluxos-migratorios/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/2b6a0e17c6960166de1162aa3de579e0/time-de-monstrao/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/c2f8772c607e90919a815ee069ac0d19/hierarquia-urbana/draft.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/3c59bfd095d62b7c9bbcdd50d7a9d7bc/3b/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/5c3abe5d32cdefb8b8edb4a04c0e09c5/trabalho-do-gggg/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/f954222eabbb730e0084ec77df27a34d/hierarquia-urbana/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/5506e910b8aeaaad419d31f8c3449879/trabalho-1/draft.html>

MEGACIDADES:

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/e28616c9df5fb6303c6ef74df0917136/10-maiores-cidades-do-mundo/index.html>

GENTRIFICAÇÃO:

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/fb3ff6e49888a92a212f6ee36bf8bca9/juliano/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/4e88afafc1b2f86233541c4b411cb657/trabs-geog/index.html>

CONCEITOS URBANÍSTICOS GERAIS:

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/63beedf8740915c22fc76dc1c8109ea9/conceitos-urbanisticos/index.html>

FLUXOS MIGRATÓRIOS:

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/6e740a8d9476c037635348e5509d973d/fluxos-migratorios-amyroca/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/fe489aeccfe272da46ce1f7ac70a301d/fluxos-migratorios/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/7503baca40bbbe06a593205c43464c3c/o-mapa/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/850c6f64bdb7ee95d3c281af8b7b057d/fluxos-migratorios-3b/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/1b01350d5e5cefa12e548ce764a86a18/rogerio/index.html>

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/d33cd724d06cc81758eba9cd30ab86b9/trabalho-de-geografia/index.html>

SEGREGAÇÃO INDUZIDA

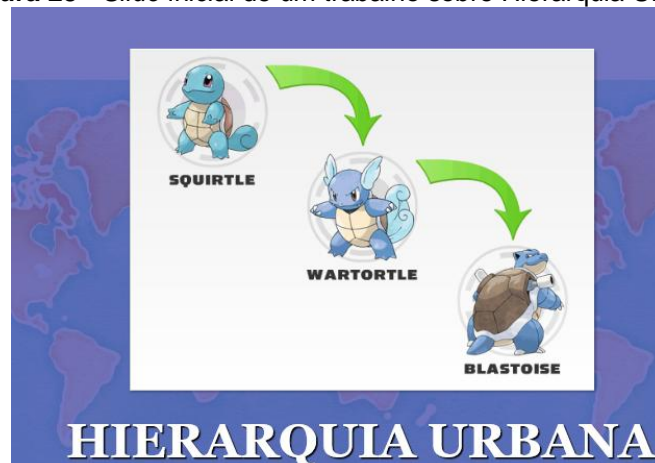
<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/02d16d0657429fa1f8307ff214d02944/basshunter-dota/index.html>

Cada *link* direciona para uma apresentação feita pelos alunos, nos quais é possível ter acesso à localização de cidades escolhidas por eles para definir o conceito em questão, bem como imagens e vídeos. A seguir destacarei algumas destas apresentações por evidenciarem características multiletradas.

Exemplo 1: Hierarquia Urbana

O conceito de Hierarquia Urbana consiste em classificar os aglomerados urbanos a partir de suas dimensões territoriais e populacionais, além de suas características, tais como presença de hospitais, universidades, comércio etc. A partir disso é possível estabelecer um *ranking* daqueles centros urbanos que são mais importantes e que acabam por influenciar outras regiões partindo de suas configurações.

Figura 28 - *Slide* inicial de um trabalho sobre Hierarquia Urbana



Fonte: o autor (2019).

É possível observar na imagem anterior uma referência que o grupo de alunos fez a um desenho animado pertencente ao universo deles. Perguntei os motivos de colocarem estes personagens no *slide* inicial da apresentação e a

resposta foi a seguinte: “nós queríamos fazer uma brincadeira com a ideia de evolução, ‘força’, por isso colocamos os personagens deste desenho (a imagem quer mostrar uma transformação/fortalecimento, tal qual acontece com as cidades, pois os grandes centros urbanos da atualidade foram crescendo aos poucos e hoje possuem destaque, se comparados com outras áreas urbanizadas)”.

Este é um ótimo exemplo para identificarmos não só a diversidade de gênero textual, mas também de conteúdo. Como já explicado anteriormente, o multiletramento se concretiza justamente quando observamos uma variedade cultural sendo contemplada. Neste caso, o universo jovem de desenhos animados foi inserido num conteúdo que em tese não possuía nenhuma relação, entretanto, após a explicação dada pelos alunos, pude perceber o excelente raciocínio empregado para se fazer essa analogia (que se mostrou extremamente pertinente e até engraçada).

Aqui vale recorreremos a autores citados por Roxane Rojo que exemplificam o ocorrido com este grupo: Kress; Street (2006) falam sobre o campo do letramento e da multimodalidade. Os autores dizem que é importante entendermos a mensagem que as pessoas querem transmitir, mas também (entendermos) quais ferramentas elas utilizam para fazê-lo. Foi o que tentei fazer ao questionar o grupo de alunos a respeito dos motivos que os levaram a escolher as imagens em questão.

Exemplo 2: Segregação Induzida

Segregação induzida é a alocação de um grupo social em determinado local de forma não optativa. Em outras palavras, é quando um grupo de pessoas, por possuir baixo poder aquisitivo, é obrigado a residir em áreas que normalmente pessoas mais ricas não gostariam de morar.

Figura 29 - Slide inicial de um trabalho sobre Segregação Induzida



Fonte: o autor (2019).

Esse grupo escolheu uma imagem que mostrava de forma evidente a separação dentro de uma cidade de locais pobres e ricos. Ao questioná-los, escutei que eles escolheram esta imagem com o objetivo de “chocar” as pessoas que observassem o trabalho: “professor, na cidade de São Paulo nós temos muitos exemplos de bairros nobres e favelas que convivem praticamente no mesmo ambiente. Esta imagem mostra como são as características de moradia de pessoas mais ricas e mais pobres”.

Figura 30 - Slide contendo vídeo que relaciona segregação induzida com violência urbana



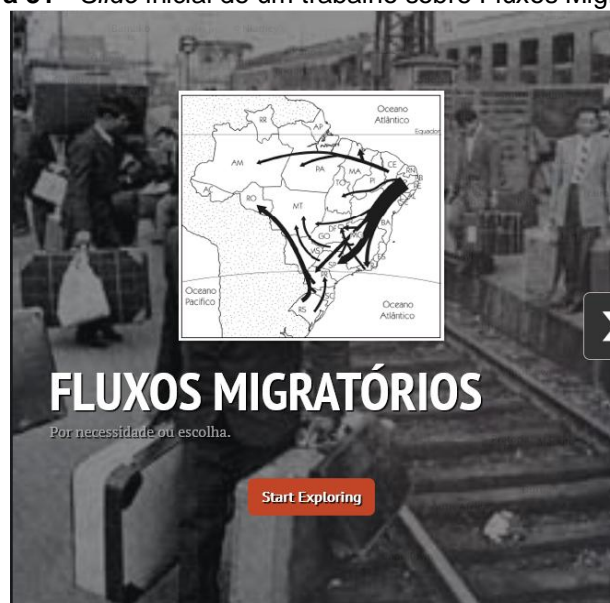
Fonte: o autor (2019).

Esse *slide* é muito interessante por não se limitar a definir o conceito de segregação induzida, mas também relacioná-lo com outros problemas presentes nas grandes cidades brasileiras. Os alunos disseram que resolveram colocar um vídeo em que um tiroteio ocorria numa favela para mostrar o cotidiano das pessoas que vivem nestes locais (o que só comprova que de fato trata-se de uma segregação induzida, pois, caso contrário, as pessoas não se submeteriam a viver num local com estas características). “Professor, nós gostaríamos de retratar vários itens com este vídeo: o crime organizado se aproveita da falta de oportunidade, de emprego digno de muitas dessas pessoas, e as aliciam; mas também a dificuldade de quem não quer se corromper, mas não pode sair de lá por falta de condições financeiras de se sustentar em outros locais”, disseram os alunos.

Exemplo 3: Fluxos Migratórios

Fluxos migratórios consistem no deslocamento de pessoas para regiões diferentes da sua de origem motivado por questões políticas, econômicas e sociais. Os fluxos abordados neste trabalho eram referentes aos que nós observamos dentro do território brasileiro, ou seja, de pessoas que mudaram de região dentro do próprio país.

Figura 31 - *Slide* inicial de um trabalho sobre Fluxos Migratórios



Fonte: o autor (2019).

Nesse outro exemplo, é possível perceber que os alunos entenderam que um mapa temático (com setas simbolizando os deslocamentos feitos pelas pessoas) seria interessante para representar o tema. Quando questionados a respeito das imagens escolhidas, a justificativa foi a seguinte: “Escolhemos um mapa para mostrar os fluxos de pessoas, pois desta forma também conseguiríamos mostrar para os colegas de onde as pessoas saíam e para onde estavam se deslocando. Além disso, escolhemos uma imagem de fundo com pessoas que carregavam malas (na intenção de passar a ideia de viagem), mas tivemos o cuidado de escolher uma foto preta e branca, pois assim o período histórico do fluxo migratório que queríamos representar também ficaria mais evidente.”.

Figura 32 - Slide com trailer de filme anexado



Fonte: o autor (2019).

Esse mesmo grupo, nos slides seguintes, anexou um vídeo que continha o trailer de um filme nacional que representa o deslocamento de uma família nordestina para o sudeste brasileiro. Como o trabalho foi realizado em grupo, pude escutar o seguinte comentário dos alunos: “professor, ainda bem que o meu colega já tinha visto esse filme. Ele comentou com a gente e dava para relacionar direitinho com o que queríamos explicar”. Mais uma vez os conhecimentos prévios e os aspectos culturais foram evidenciados na confecção

do trabalho, pois as músicas, os filmes etc. que consumimos representam a cultura na qual estamos inseridos (o que acaba por influenciar na interpretação e na confecção de material que realizamos).

É possível fazermos um paralelo entre este tema — migrações de grupos de pessoas —, pertencente à área da Geografia com o que Canclini (1989) discute (e que já foi explicitado neste trabalho anteriormente). A hibridização cultural que ele defende é completamente relacionada a estes fluxos migratórios. A urbanização contribuiu para que nós observássemos essa diversidade étnica e de classes sociais convivendo no mesmo ambiente. Logo, os alunos que estão inseridos nesta pesquisa e que vivem numa cidade como São Paulo estão completamente inseridos dentro deste contexto.

Esse exemplo foi compartilhado e mostrado aos alunos para que percebessem o quão importante é termos um repertório cultural bastante amplo. Fiz esse comentário a partir do que foi identificado na avaliação diagnóstica, quando vários alunos disseram que erraram uma questão por nunca terem ouvido falar de determinado assunto.

Também fiz uma roda de conversa para averiguar as impressões dos alunos a respeito da realização da atividade. A maioria gostou muito da plataforma e achou bem interessante os recursos de anexação de imagens e vídeos aos *slides*. Alguns alunos disseram “nossa, professor, eu gostei bem mais desta forma de apresentar os slides do que daquele estilo tradicional de *slides* estáticos”, “achei muito interessante a localização dos lugares, tenho muita dificuldade com mapas”. Percebi que houve um grande interesse por parte dos alunos também pelo ineditismo da plataforma (eles nunca haviam feito nenhum trabalho com este recurso).

5.3 Avaliação Final

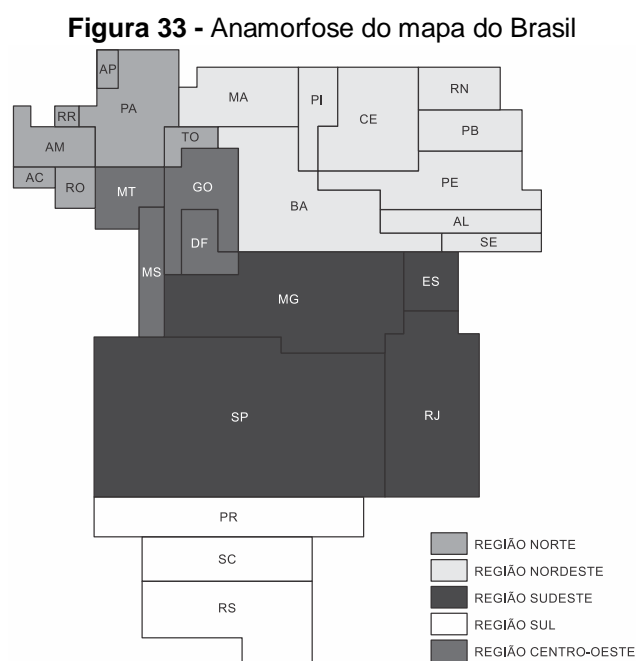
Depois da realização das duas atividades anteriormente descritas, fiz uma nova avaliação (nos mesmos moldes da avaliação diagnóstica) para verificar como os alunos se mobilizavam após terem passado pela experiência de produção de textos multimodais/multissemióticos.

Apresentarei cada questão com a devida competência e habilidade referenciada no item 3.2.2 “As competências e habilidades da área de ciências humanas” que constam nas diretrizes do ENEM, bem como o seu respectivo

gráfico de respostas fornecidas pelos alunos. Assim como na avaliação diagnóstica, os gráficos apresentam a porcentagem de alunos que escolheu cada uma das alternativas (e a resposta correta encontra-se dentro de um retângulo). Também fiz para cada questão um resumo da discussão que foi realizada com os alunos no momento de debate sobre as questões (com as impressões, dúvidas, sugestões e críticas feitas por eles).

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. **Habilidade 26** - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

Questão 78: Analise a imagem a seguir:



SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2013, p. 9. Adaptado.

Fonte: SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. São Paulo, Ática, 2013.

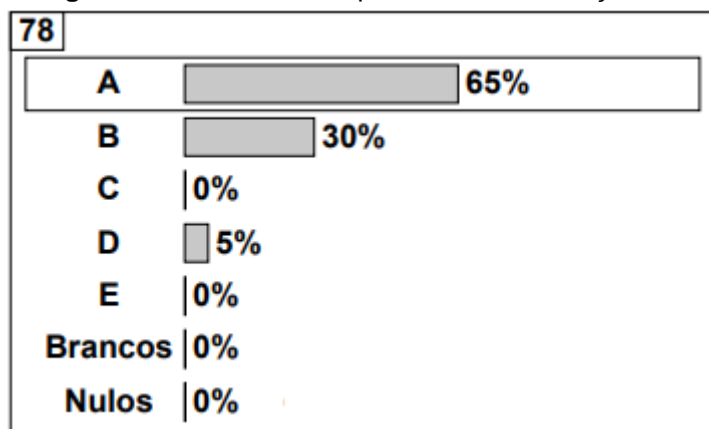
O objetivo da elaboração dessa representação cartográfica é mostrar

- a) o quantitativo de habitantes residentes em cada uma das regiões do IBGE.
- b) a superioridade econômica dos estados que compõem o Centro-Sul brasileiro.
- c) a desigualdade de gênero existente nas diversas Unidades da Federação do país.

d) a expressividade produtiva das propriedades agroexportadoras nas macrorregiões geoeconômicas.

e) a quantidade de espécies endêmicas da fauna brasileira.

Figura 34 - Resultado da questão 78 da avaliação final



Fonte: o autor (2019).

Essa questão avaliava a capacidade do aluno de enxergar o território do Brasil sob outra perspectiva (anamorfose) em que o “mapa” apresenta-se distorcido (com tamanhos que não condizem com a realidade do seu território) devido a um critério específico. Era justamente isso que estava sendo perguntado: desejava-se saber qual o tema do mapa para que determinados estados brasileiros estivessem maiores e outros menores do que o “normal”.

O resultado foi satisfatório, haja vista que 65% dos alunos colocaram a resposta correta. Ao questioná-los sobre as facilidades ou dificuldades em respondê-la, obtive os seguintes comentários por parte dos alunos: “professor, percebi que o Sudeste tinha um destaque maior (por estar grande comparado às outras regiões). Logo pensei em industrialização, mas essa opção não aparecia nas alternativas. Nesse caso fui por eliminação”; “eu percebi que o Sudeste estava muito grande, mas o Nordeste não estava muito distante deste tamanho. Nesse caso, procurei nas alternativas algo que as duas regiões tivessem em comum (o que só podia ser o tamanho da população, pois em todos os outros aspectos estas regiões são bem diferentes)”; “eu quase me confundi com a alternativa ‘B’, pois de fato o Centro-Sul é superior em termos econômicos ao restante do nosso país, porém, quando olhei para a legenda, percebi que não era essa a divisão que o mapa tinha escolhido (Regiões Geoeconômicas), mas sim as Regiões Administrativas do IBGE”.

Algo que me chamou a atenção foi a estratégia que alguns alunos colocaram em prática para responder a questão (pensando não só em interpretar o mapa, mas também desconsiderando alguns temas a partir das alternativas fornecidas). Outro aspecto importante foi perceber que nenhum aluno colocou as alternativas “C” e “E”. Ao questioná-los, recebi a justificativa de que desigualdade de gênero (tema da alternativa “C”) é algo que ocorre em todo o Brasil, com maior destaque para as regiões Nordeste e Norte (as quais, neste caso, deveriam estar ligeiramente maiores). Já a alternativa “E” não foi selecionada porque espécies endêmicas de fauna seriam muito mais relevantes para os estados amazônicos (predominantemente localizados na região norte). Aqui os alunos colocaram em prática dois dos conteúdos estruturantes que Straforini (2018) define: espaço e escala (aplicados a um mapa temático de anamorfose). Eles identificaram os fenômenos com relação à sua área de ocorrência e a sua dimensão a partir desta representação cartográfica.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

Questão 82: Observe a imagem abaixo.

Tabela 1- Mundo: exportações de mercadorias por regiões econômicas selecionadas
Mundo: exportações de mercadorias por regiões econômicas selecionadas

Ano	1948	1953	1963	1973	1983	1993	2003	2015
Valor (bilhões de dólares)								
Mundo	59	85	157	579	1.838	3.688	7.380	15.985
Participação em porcentagem								
América do Norte	28,1	24,8	19,9	17,3	16,8	17,9	15,8	14,4
Estados Unidos	21,6	14,6	14,3	12,2	11,2	12,6	9,8	9,4
Canadá	5,5	5,2	4,3	4,6	4,2	3,9	3,7	2,6
México	0,9	0,7	0,6	0,4	1,4	1,4	2,2	2,4
Américas do Sul e Central	11,3	9,7	6,4	4,3	4,5	3,0	3,0	3,4
Brasil	2,0	1,8	0,9	1,1	1,2	1,0	1,0	1,2
Chile	0,6	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4
Europa	35,1	39,6	47,8	50,9	43,5	45,3	45,9	37,3
Alemanha	1,4	5,3	9,3	11,7	9,2	10,3	10,2	8,3
Países Baixos	2,0	3,0	3,6	4,7	3,5	3,8	4,0	3,5
França	3,4	4,8	5,2	6,3	5,2	6,0	5,3	3,2
Reino Unido	11,3	9,0	7,8	5,1	5,0	4,9	4,1	2,9
África	7,3	6,5	5,7	4,8	4,5	2,5	2,4	2,4
África do Sul	2,0	1,6	1,5	1,0	1,0	0,7	0,5	0,5
Oriente Médio	2,0	2,7	3,2	4,1	6,7	3,5	4,1	5,3
Ásia	14,0	13,4	12,5	14,9	19,1	26,0	26,1	34,2
China	0,9	1,2	1,3	1,0	1,2	2,5	5,9	14,2
Japão	0,4	1,5	3,5	6,4	8,0	9,8	6,4	3,9
Índia	2,2	1,3	1,0	0,5	0,5	0,6	0,8	1,7
Austrália e Nova Zelândia	3,7	3,2	2,4	2,1	1,4	1,4	1,2	1,4

Fonte: World Trade Statistical Review 2016, Organização Mundial do Comércio (WTO).

Fonte: World Trade Statistical Review 2016

Considere as afirmações abaixo, sobre a imagem:

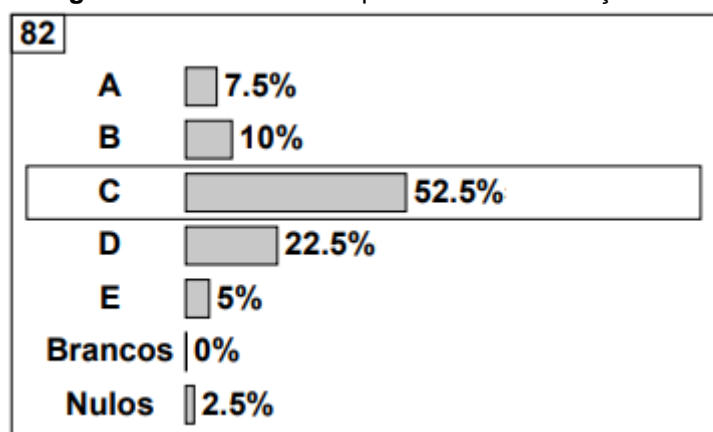
- I. Os Estados Unidos, embora apresentem queda de participação em tempos recentes, ainda são o principal país exportador de mercadorias, refletindo, em escala global, dominância econômica e política.
- II. As exportações de mercadorias têm apresentado pouca variação positiva desde o pós-Segunda Guerra.

III. A Ásia é cada vez mais importante no comércio mundial de mercadorias, o que se reflete no aparecimento da China como líder.

Quais estão corretas?

- a) Apenas I.
- b) Apenas II.
- c) Apenas III.
- d) Apenas I e III.
- e) I, II e III.

Figura 35 - Resultado da questão 82 da avaliação final



Fonte: o autor (2019).

O resultado desta questão foi razoável (52,5% de alunos que acertaram). Entretanto, a porcentagem que assinalou a alternativa “D” me chamou a atenção. No momento da correção da prova, questionei exatamente este detalhe. A tabela a ser analisada apresentava vários valores de exportação levando-se em consideração diferentes períodos históricos. Diversos países ao redor do mundo foram contemplados nesta tabela.

As afirmativas apresentadas pela questão deveriam ser analisadas pelos alunos a fim de que eles escolhessem a alternativa correta. A afirmativa “I” abordava os Estados Unidos (país extremamente rico e influente a nível global). Houve, segundo os alunos que acreditaram ser esta uma afirmativa verdadeira, uma “pegadinha”. Segundo eles, as informações do gráfico entraram em conflito com os seus conhecimentos prévios. Ao analisar os números da tabela, de fato, percebe-se que houve queda das exportações dos Estados Unidos, entretanto este país continua a ser a maior economia do mundo. “Como eu sabia que os

EUA ainda são o país mais influente do mundo eu achei que esta afirmação estava correta”, disseram alguns alunos. O que eles ignoraram foi que a informação da tabela era muito específica. Outros países — com destaque para a China — apresentam-se hoje mais importantes no quesito exportações. Minha percepção é a de que os alunos não tiveram a confiança em analisar apenas a informação da tabela, pois caso isso tivesse ocorrido, talvez o erro não tivesse acontecido, pois no meio da afirmação aparece que “[...] ainda são o principal exportador de mercadorias [...]” o que não é verdade (embora todos os outros trechos estivessem corretos).

Já a afirmativa “II” foi facilmente entendida pela maioria dos alunos. No total, apenas 15% acreditaram que esta estivesse correta. No debate sobre o conteúdo da questão os alunos disseram que esta era mais fácil, pois bastava ter “noção”, segundo eles. “Professor, olhando para a tabela os valores não variaram pouco, muito pelo contrário, sendo assim, não poderíamos escolher uma alternativa que colocasse a afirmativa ‘II’ como correta”.

Por fim, o que se afirma na “III” é inquestionável segundo a tabela. De fato, a China aparece como líder, não só asiática, mas a nível global. Os alunos demonstraram tranquilidade em compreendê-la.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 17** - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

Questão 83: Observe a figura abaixo.

Figura 36 - Mapa-múndi com alguns blocos econômicos destacados



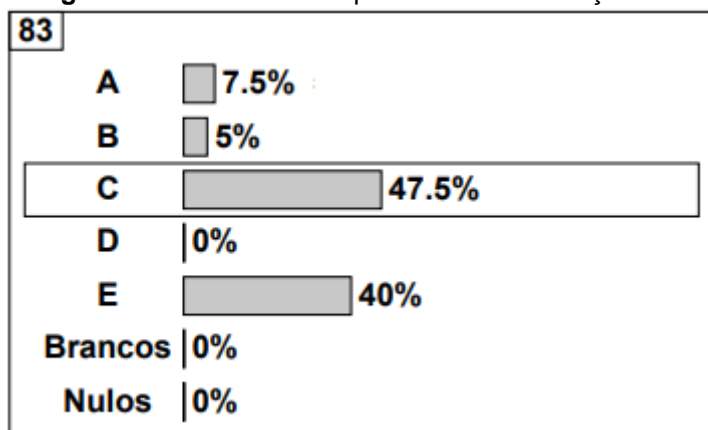
Adaptado de: Organização Mundial do Comércio.

Fonte: Organização Mundial do Comércio, 2017.

Os blocos regionais, assinalados numericamente de 1 a 3 no mapa, são, respectivamente,

- Mercosul (Mercado Comum do Sul); APEC (Cooperação Econômica Ásia-Pacífico); Sapta (Acordo Comercial Preferencial do Sul da Ásia).
- UNASUL (União das Nações Sul-Americanas); Ecowas (Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental); Asean (Associação das Nações do Sudeste Asiático).
- Mercosul (Mercado Comum do Sul); SADC (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral); Asean (Associação das Nações do Sudeste Asiático).
- Comunidade Andina; União Africana; APEC (Cooperação Econômica Ásia-Pacífico).
- Mercosul (Mercado Comum do Sul); Ecowas (Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental); APEC (Cooperação Econômica Ásia-Pacífico).

Figura 37 - Resultado da questão 83 da avaliação final



Fonte: o autor (2019).

Embora o resultado desta questão tenha sido baixo (menos da metade acertou), fiquei muito feliz com as justificativas dadas pelos alunos. Ao observarmos o gráfico percebemos que 40% dos alunos assinalou uma alternativa errada (letra “E”), mas que se diferenciava da alternativa correta por um detalhe muito pequeno. Sendo assim, ao somarmos essas porcentagens percebo que 87,5% dos alunos têm conhecimentos bastante satisfatórios sobre esta temática que será explicada a seguir.

Esta era uma questão que avaliava a habilidade cartográfica de localização de países em mapas, noção de rosa dos ventos e posicionamento de oceanos. O tema central era blocos econômicos, porém as alternativas não cobravam conceitos sobre esta temática, mas sim, as noções explicitadas anteriormente sobre cartografia.

Os alunos tinham que saber quais eram os blocos econômicos que estavam sendo representados pelos números “1”, “2” e “3”. Perguntei primeiro se eles já conheciam todos os blocos econômicos que estavam sendo contemplados nas alternativas e obtive a seguinte resposta por parte dos alunos: “É obvio que não, professor, como você mesmo diz não é necessário decorar todos esses nomes. Minha estratégia foi a de identificar o continente em que eles estavam inseridos. A partir disso cheguei à resposta correta por eliminação”. Outros alunos, entretanto, disseram o seguinte: “A minha estratégia foi a mesma, mas cometi um erro por não conhecer a fundo o tema em questão. Quando olhei para o número ‘1’ tinha certeza que era MERCOSUL, pois este é um bloco econômico em que o Brasil está inserido. Está dentro do nosso contexto. Já o

número '2' fui por eliminação mesmo, pois sabia apenas que eram países da África. Sendo assim, eliminei as alternativas que não os colocavam em blocos africanos. O número '3' estava na Ásia, logo escolhi um bloco que me dava certeza disso. Escolhi APEC, pois além de estar na Ásia, eles também eram banhados pelo Oceano Pacífico. O que eu não sabia era que países da América (e que também são banhados pelo Pacífico) estão neste bloco, por isso acabei escolhendo a alternativa errada”.

Estes comentários me deixaram muito feliz pela consciência espacial que eles apresentaram. Os alunos tinham noção, a partir do mapa, de onde os países estavam (e justificaram o seu erro por perceberem que lhes faltou outros conhecimentos prévios, que, portanto, não estavam explícitos no mapa).

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 19** - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

Questão 84: Observe a tabela a seguir:

Tabela 2 – Níveis per capita de industrialização, 1750-1913 (Reino Unido em 1990 = 100)

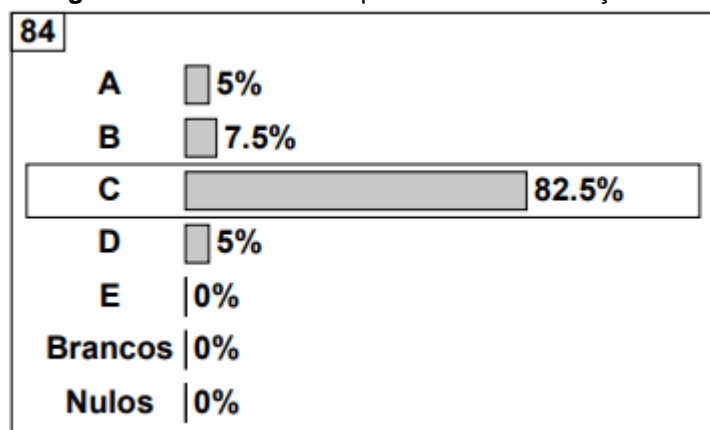
País	1750	1800	1860	1913
Alemanha	8	8	15	85
Bélgica	9	10	28	88
China	8	6	4	3
Espanha	7	7	11	22
EUA	4	9	21	126
França	9	9	20	59
Índia	7	6	3	2
Itália	8	8	10	26
Japão	7	7	7	20
Reino Unido	10	16	64	115
Rússia	6	6	8	20

Fonte: Ronald Findlay e Kevin O'Rourke. *Power and Plenty: Trade, War, and the World Economy in the Second Millennium*. Princeton: Princeton University Press, 2007. Adaptado.

Com base na tabela, é correto afirmar:

- A industrialização acelerada da Alemanha e dos Estados Unidos ocorreu durante a Primeira Revolução Industrial, mantendo-se relativamente inalterada durante a Segunda Revolução Industrial.
- Os países do Sul e do Leste da Europa apresentaram níveis de industrialização equivalentes aos dos países do Norte da Europa e dos Estados Unidos durante a Segunda Revolução Industrial.
- A Primeira Revolução Industrial teve por epicentro o Reino Unido, acompanhado em menor grau pela Bélgica, ambos mantendo níveis elevados durante a Segunda Revolução Industrial.
- Os níveis de industrialização verificados na Ásia em meados do século XVIII acompanharam o movimento geral de industrialização do Atlântico Norte ocorrido na segunda metade do século XIX.
- O Japão se destacou como o país asiático de mais rápida industrialização no curso da Primeira Revolução Industrial, perdendo força, no entanto, durante a Segunda Revolução Industrial.

Figura 38 - Resultado da questão 84 da avaliação final



Fonte: o autor, 2019.

O resultado desta questão foi extremamente positivo. Mais de 80% dos alunos acertaram e disseram que estava muito fácil encontrar a resposta correta. Havia muitas informações importantes na tabela que levariam o aluno a escolher a alternativa correta, porém percebi na fala deles que os seus conhecimentos prévios ajudaram muito no desempenho.

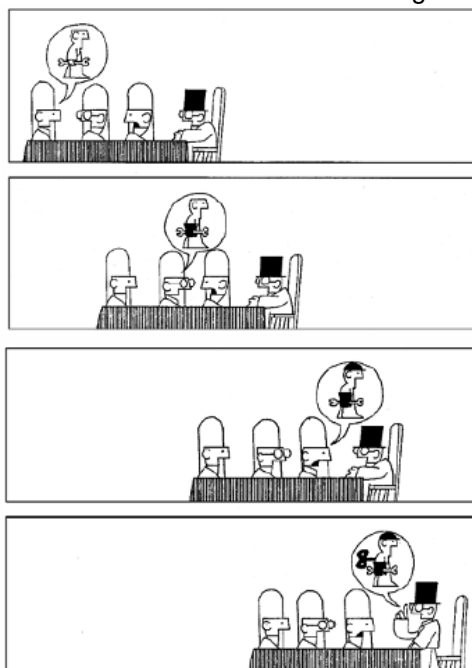
O tema da questão era Industrialização. Os alunos deveriam observar a tabela e acompanhar a alteração dos níveis de produção, bem como relacionar com os fatos históricos que justificaram o pioneirismo e o “atraso” de alguns países quando o assunto é o desenvolvimento de indústrias.

Algumas falas dos alunos que me chamaram a atenção: “eu me lembrei das aulas de revolução industrial, quando você nos falou sobre os períodos históricos. Nesse caso, ficou fácil de eliminar as alternativas que colocavam qualquer outro país que não fosse o Reino Unido como participante da primeira revolução industrial”; “eu não lembrava que a Bélgica tinha começado tão cedo o seu processo de industrialização, mas foi só olhar na tabela e comparar com as alternativas disponíveis”.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. **Habilidade 20** - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Questão 87: Observe atentamente a charge.

Figura 39 - Divisão do trabalho dentro de algumas fábricas

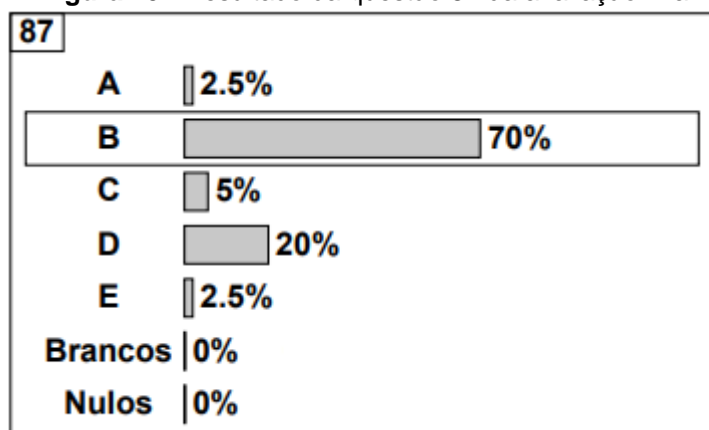


Fonte: Caulos. *Só dói quando eu respiro*, 2012.

O processo ironizado na charge, em que cada participante da reunião acrescenta um item à imagem do operário, refere-se

- a) à tomada de decisões no âmbito coletivo, que integra os operários no planejamento fabril e valoriza o trabalho.
- b) à alienação do trabalho, que fragmenta as etapas produtivas e controla os movimentos dos trabalhadores.
- c) ao aumento das exigências contratuais, que elevam o desemprego estrutural e alimentam as instituições de qualificação profissional.
- d) à substituição do trabalhador na linha de montagem, que mecaniza as fábricas e evita a especialização produtiva.
- e) ao desenvolvimento de novas técnicas, que complexificam a produção e selecionam os profissionais com domínio global sobre o produto.

Figura 40 - Resultado da questão 87 da avaliação final



Fonte: o autor, 2019.

O resultado desta questão foi bastante satisfatório (70% de acertos). No debate sobre este assunto, os alunos disseram que conseguiram facilmente identificar o tema da questão a partir da charge. Escutei os seguintes comentários: “professor, quando eu vi a imagem já imaginei o Charles Chaplin nos Tempos Modernos. Estava na ‘cara’ que era sobre condições de trabalho nas fábricas”. Fiquei muito feliz porque vários alunos concordaram com esta fala e disseram que lembraram das aulas em que eu citei e mostrei trechos do filme “Tempos Modernos” para explicar e debater este assunto.

Ainda no âmbito da justificativa correta, os alunos alegaram que a alternativa “B” usou palavras que combinavam com a imagem. “Quando eu li ‘alienação’ logo olhei para o personagem de chapéu (que para mim deveria ser o

dono da fábrica que mandava nos demais operários), depois relatei a palavra 'fragmentação' com a divisão da charge em etapas (cada uma com a participação de um operário) e, por fim, o 'controle' das atividades estava sendo representado pela engrenagem nas costas do último personagem (como se ele tivesse sido programado para fazer o que o dono da fábrica ordenasse)", disse um aluno. Achei bastante detalhada a análise que este aluno fez relacionando palavras do texto da alternativa com a imagem fornecida pela questão.

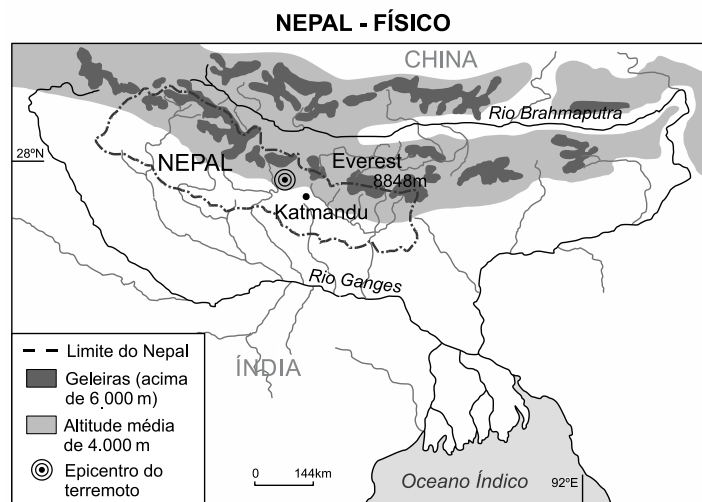
Novamente um padrão de resposta errada me chamou atenção de forma positiva. Observando o gráfico, 20% dos alunos escolheram a alternativa "D" como correta. Ao questioná-los obtive a seguinte justificativa: "errei por falta de atenção, professor. Ao ler no início da alternativa que estava ocorrendo a mecanização da fábrica com a consequente substituição da mão de obra, assinalei esta alternativa. O problema é que no final estava sendo afirmado que não havia a especialização do trabalho (o que não é verdade). Foi uma bobagem minha". Outros alunos concordaram com esta fala e disseram que ficaram em dúvida entre esta alternativa e a letra "B" (que era a correta). "Eu fiquei na dúvida, mas como eu não lembrava o significado da palavra 'alienação' não marquei a letra 'B'. Arrisquei na 'D' e errei", disse outro aluno.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

Questão 88: Observe o mapa abaixo e leia o texto a seguir.

Figura 41 - Mapa físico do Nepal



Serviço Geológico dos Estados Unidos (USGS), 2015. Adaptado.

Fonte: Serviço Geológico dos Estados Unidos (USGS), 2015

O terremoto ocorrido em abril de 2015, no Nepal, matou por volta de 9.000 pessoas e expôs um governo sem recursos para lidar com eventos geológicos catastróficos de tal magnitude (7,8 na Escala Richter). Índia e China dispuseram-se a ajudar de diferentes maneiras, fornecendo desde militares e médicos até equipes de engenharia, e também por meio de aportes financeiros.

Considere os seguintes motivos, além daqueles de razão humanitária, para esse apoio ao Nepal:

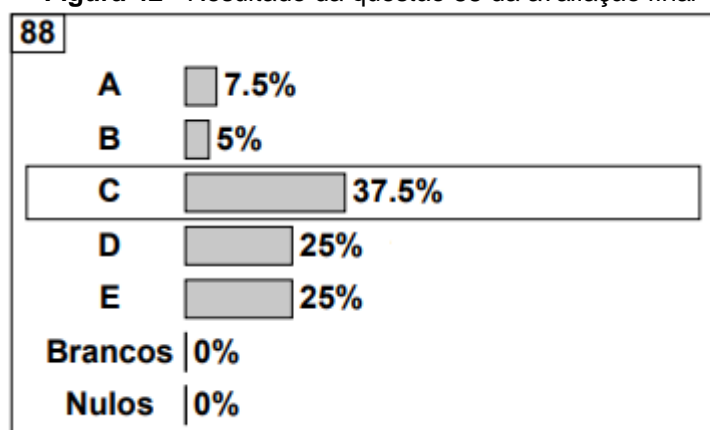
- I. interesse no grande potencial hidrológico para a geração de energia, pois a Cadeia do Himalaia, no Nepal, representa divisor de águas das bacias hidrográficas dos rios Ganges e Brahmaputra, caracterizando densa rede de drenagem;
- II. interesse desses países em controlar o fluxo de mercadorias agrícolas produzidas no Nepal, através do sistema hidroviário Ganges-Brahmaputra, já que esse país se limita ao sul, com a Índia, e ao norte, com a China;

III. necessidades da Índia e, principalmente, da China, as quais — com o aumento da população e da urbanização — demandam suprimento de água para abastecimento público, tendo em vista que o Nepal possui inúmeros mananciais.

Está correto o que se indica em

- a) I, apenas.
- b) II, apenas.
- c) I e III, apenas.
- d) II e III, apenas.
- e) I, II e III.

Figura 42 - Resultado da questão 88 da avaliação final



Fonte: o autor, 2019.

O resultado desta questão foi bastante insatisfatório, entretanto a conversa com os alunos foi muito enriquecedora e esclarecedora. Esta era mais uma questão que apresentava um mapa e fazia três afirmações. Os alunos deveriam assinalar a alternativa que apresentasse apenas as afirmativas corretas.

De forma bastante espontânea um aluno disse: “poxa, professor, nós nunca estudamos a região do Nepal em específico. Eu errei porque não sabia nada sobre aquela região”. A partir deste comentário, formulei o seguinte discurso: não era necessário ter estudado de forma específica a região do Nepal para acertar esta questão. Analisando o mapa e a legenda, era possível identificar características que já haviam sido estudadas de forma específica em outros locais. Regiões montanhosas e hidrografia (temas do mapa da questão)

foram em diversos momentos abordados em sala de aula. O que precisava ser feito era transportar este conhecimento para o contexto do Nepal. Na sequência um aluno disse: “foi isso que eu fiz: lembrei que as geleiras dão origem a vários rios (e que há muito volume de água armazenado nelas). Nesse caso achei que países tão populosos como China e Índia realmente estariam preocupados em explorar tais recursos”.

Foi muito interessante observar a reação dos alunos que erraram ao ouvir os colegas que acertaram justificando o seu raciocínio. Frases como: “como eu não pensei nisso antes” e “agora faz todo o sentido com a explicação de vocês” foram ditas por diversos alunos.

É muito importante deixar claro que, por ser um professor-pesquisador, estive o tempo inteiro preocupado em desenvolver nos alunos habilidades multiletradas (e ao mesmo tempo habilidades geográficas que são inerentes à área do conhecimento que leciono). Digo isso, pois, não foram apenas nos últimos três momentos descritos (atividade de mímica/desenho, atividade Storymap e avaliação final) que estive preocupado em desenvolver nos meus alunos as habilidades descritas neste trabalho. Todas as atividades, exercícios, avaliações, devolutivas de avaliações, debates etc. tiveram a preocupação de contribuir para o desenvolvimento de habilidades geográficas e multiletradas. Os resultados satisfatórios da avaliação final (e superiores ao da avaliação diagnóstica) de algumas questões podem ser justificados por conta de todo esse esforço que não pode ser descrito na íntegra nesta dissertação.

6 O PRODUTO

Como produto educacional, elaboramos um material de apoio com sugestões para que professores de diferentes segmentos consigam colocar em prática atividades que desenvolvam habilidades de leitura multiletradas em seus alunos. Nele, há exemplos de atividades e a descrição da utilização de algumas ferramentas.

Dentro deste guia, há um protótipo que foi desenvolvido com o auxílio de outros colegas também inseridos no contexto do programa de mestrado da USCS. Na tentativa de auxiliar professores não só do Ensino Médio (segmento que foi trabalhado ao longo desta dissertação), o protótipo utiliza ferramentas dentro de um contexto geográfico abordado pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ideia é mostrar que é possível aplicar atividades com este tipo de preocupação em qualquer etapa da vida escolar do aluno. Este protótipo apresenta um material de apoio pronto, mas também se preocupa em narrar para o leitor como é possível construir outras atividades utilizando-se dos mesmos recursos. Aqui todos os ODA's (Objetivos Digitais de Aprendizagem) são explicados a fim de que os professores possam montar aulas dentro deste padrão ou possam auxiliar os seus alunos para que eles próprios construam trabalhos dentro destes moldes.

Além disso, há também a descrição de outras atividades que podem ser desenvolvidas com alunos de outras faixas etárias, que assim como o protótipo anterior, (tais atividades) têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades multiletradas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho fez o seguinte questionamento como problema de pesquisa: Quais competências leitoras são necessárias para interpretação de textos multimodais nas provas do ENEM na área de Geografia? Para conseguir responder esta pergunta e atender o objetivo principal que era “investigar as habilidades de leitura de textos multimodais e multissemióticos a serem desenvolvidas em alunos do Ensino Médio”, fiz um estudo que se preocupasse com as habilidades específicas da ciência geográfica, mas também com as habilidades de leitura (com foco, é claro, nos multiletramentos).

Na fase de levantamento bibliográfico e pesquisas correlatas, constatei que havia uma grande quantidade de material produzido que juntava alguns pontos importantes que estavam sendo tratados por mim neste trabalho. Encontrei artigos, dissertações e teses que abordavam a questão dos multiletramentos — inclusive com o meu público alvo (Ensino Médio) dentro do contexto que eu havia selecionado (preparação para provas de vestibular). Entretanto, o pano de fundo de quase todo o material analisado era a área de Língua Portuguesa. Dentro do contexto escolar, esta área do conhecimento aparecia como a única a se preocupar com a questão de interpretação de textos multimodais (por já fazer parte do seu cotidiano). Tive certa dificuldade de encontrar trabalhos com uma intersecção entre a ciência geográfica e textos multimodais.

Uma vez preocupado com habilidades de leitura dentro de uma área do conhecimento específico, tive que identificar quais competências eram, ao mesmo tempo, inerentes à Geografia, mas que se classificavam como multiletradas. Identifico que um dos maiores ganhos que a realização deste trabalho me proporcionou foi a tomada de consciência sobre multiletramento. Até então, eu nunca havia tido contato (antes do mestrado) com o conceito, entretanto, percebi que a área do conhecimento em que leciono é “multiletrada” por natureza.

Ao perceber o quanto a Geografia se utilizava de recursos semióticos diferenciados, fui delineando, ao longo da minha pesquisa — e com o auxílio da minha orientadora —, o caráter intervencionista deste trabalho. Resolvemos aplicar uma sequência didática que estivesse de forma consciente preocupada

em desenvolver habilidades de leitura multiletrada em alunos do Ensino Médio que estavam inseridos dentro do meu contexto profissional.

Como já explicitado no item 4, “Método, procedimentos metodológicos, caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa”, fizemos uma avaliação diagnóstica, aplicamos intervenções a fim de auxiliar nas dificuldades dos alunos e por fim realizamos uma nova avaliação para averiguar se havíamos avançado na aquisição de algumas das habilidades descritas.

Neste momento é necessário voltarmos a alguns dos teóricos que nortearam a parte conceitual deste trabalho como Roxane Rojo (2012). Na visão da autora, os multiletramentos não se resumem apenas na variação do gênero linguístico, mas também na variação de contextos culturais (que acabam por influenciar os veículos de comunicação utilizados por determinados grupos sociais). Como trabalho com adolescentes, percebi o quanto suas afirmações estavam corretas. Nas atividades desenvolvidas para compor material para esta dissertação, identifiquei que o universo e o contexto dos alunos ficaram nítidos. Bastou apresentar propostas de trabalho que tinham certa liberdade criativa para que eles colocassem em prática elementos de comunicação pertinentes à sua faixa etária, à sua classe social, convicções políticas, religiosas etc.

Ao aplicar as atividades e, principalmente quando discutíamos os resultados obtidos, percebi o quanto a aprendizagem torna-se eficiente quando consideramos, dentro no nosso planejamento escolar, o universo dos alunos. O engajamento que eles apresentaram na realização das tarefas foi algo que me chamou muita atenção. As atividades foram realizadas com um empenho visivelmente maior; e o interesse, não só em desenvolver o seu trabalho, mas também prestar a atenção no trabalho dos demais colegas, foi algo que me deixou extremamente satisfeito.

No que se refere à ciência geográfica, volto a lembrar o que Straforini (2018) defende em relação aos conteúdos estruturantes da Geografia: escala, espaço e tempo. Nós professores, muitas vezes, queremos desenvolver em nossos alunos determinadas habilidades sem utilizar o recurso adequado. É claro que em educação não existe receita infalível, porém quando variamos o gênero linguístico para atender cada um destes eixos estruturantes, percebemos como os alunos conseguem compreender e apreender os conhecimentos trabalhados de forma eficaz.

Embora não estivéssemos preocupados com números ou estatísticas e sim com a qualidade das habilidades adquiridas, é evidente que, quando se tem consciência de forma bastante específica daquilo que se quer trabalhar com os alunos, o retorno quantitativo também é positivo. Ao desenvolver as atividades descritas neste trabalho — bem como colocar em práticas outras ações que estavam preocupadas constantemente em propiciar aos alunos um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades multiletradas —, percebi avanços significativos. Até quando o resultado não foi totalmente satisfatório, havia ganho no que se refere à aprendizagem. Nas conversas e debates sobre as atividades, os alunos reconheciam os seus erros e rapidamente identificavam qual era o caminho que deveriam ter tomado com pouca ou nenhuma intervenção do professor, sendo este um ponto interessante ao observarmos que os próprios estudantes se auxiliavam.

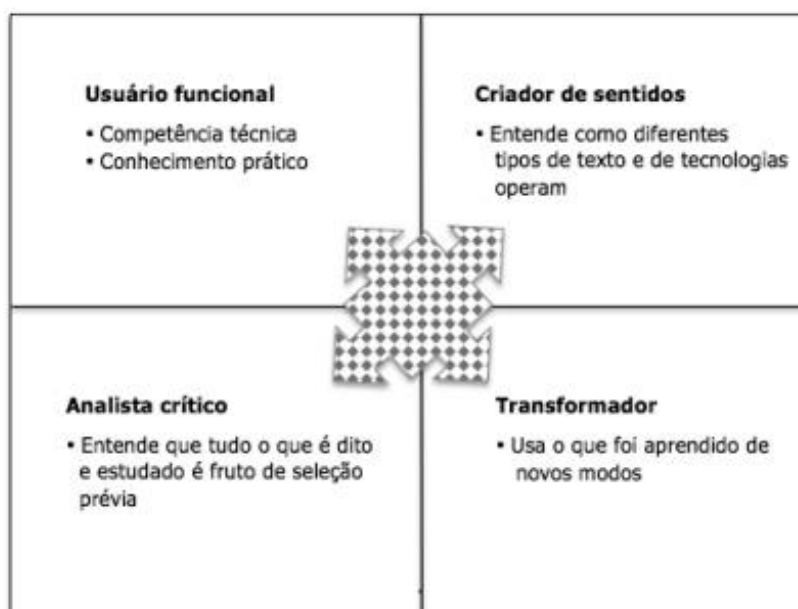
Percebo que houve uma aquisição real por parte dos alunos inseridos na pesquisa a respeito das habilidades multiletradas que levam em consideração a ciência Geográfica. Os gráficos, tabelas, imagens, charges etc., bem como os contextos sociais, os períodos históricos e a área de ocorrência foram analisados ao longo do trabalho de forma cada vez mais criteriosa. Identifico uma maturidade nos alunos que antes não estava presente na realização das atividades. O mais importante é que este ganho intelectual não será apenas utilizado dentro do contexto de provas de vestibular como o ENEM, mas também para inúmeras situações de comunicação e construção de conhecimento, as quais estes indivíduos estarão inseridos. Ao tentar responder à minha pergunta de pesquisa, percebo que algumas das habilidades de leitura (dentro da área da Geografia) que os alunos desenvolveram ao longo desta pesquisa foram:

- Inferir um tema a partir de um texto;
- Inferir informações implícitas dentro de um texto;
- Ler informações e dados apresentados em gráficos e tabelas;
- Analisar imagens e figuras a fim de compreender o seu significado;
- Relacionar texto verbal com outros tipos de linguagem;
- Identificar em gráficos e tabelas informações a respeito de indicadores sociais, econômicos e naturais de determinadas regiões;

- Analisar e relacionar mapas políticos, físicos e temáticos a fim de compreender as diferentes situações socioeconômicas das diversas regiões pelo mundo;
- Constatar em imagens e vídeos críticas a determinados contextos políticos e sociais que materializem uma espécie de manifestação;
- Compreender como que determinados contextos históricos influenciaram grupos de pessoas através de manifestações culturais (fotos, quadros, grafites, músicas etc.);
- Produzir ironia e crítica a respeito de determinados assuntos utilizando-se de recursos tecnológicos que envolvessem imagem e som.

Os itens anteriores permitem-nos perceber que a produção de textos é de extrema importância na apreensão efetiva de uma habilidade multiletrada. O manuseio, a identificação, a análise etc. são sim fundamentais, mas a produção é indispensável.

Figura 43 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. Nova York: Routledge, 2006[2000]. p. 35. Retirado de ROJO, R. H. R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 29

Como pode ser observado no quadro anterior — proposto por Cope e Kalantzis (2006 [2000]), presente no trabalho de Rojo e Moura (2012) —, o conhecimento prévio, a competência técnica, o entendimento do funcionamento

dos textos e aplicação/produção dentro de outros contextos contribuem para o desenvolvimento de habilidades multiletradas.

Por fim, gostaria de evidenciar o meu crescimento enquanto professor-pesquisador. Sinto-me completamente diferente de quando iniciei os meus estudos no programa de mestrado. Não só a escrita da dissertação, mas as aulas das disciplinas cursadas contribuíram muito para esta transformação. Sei que o fim deste capítulo de forma alguma finalizará o meu processo de construção de ser humano e profissional, mas sem dúvida o término deste ciclo contribuiu para que eu desenvolvesse força e interesse para continuar incansavelmente nesta jornada incrível que é a construção e o compartilhamento de conhecimento dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº438, de 28 de maio de 1998. Dispõe sobre a criação do Exame Nacional do Ensino Médio como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/Enem> > Acessado em 02/03/2019

CAZDEN, C. et. al. **A pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review: Spring, 1996.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México: Grijalbo, 1989.

CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgo: Edinburg University Press, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2006[2000].

DAMINANI, M. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Caderno de Educação**, n. 45, 2013.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ECO, Umberto. & CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FAIRCLOUGH, N. & MAGALHÃES, I. (coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio). **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO E PAULA, H. de, LIMA, M. E. C. de C. educação em ciências, letramento e cidadania. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 26, p. 3-9, dez, 2007.

GATTI, B. A. A pesquisa em Mestrados Profissionais. In: FOMPE - FÓRUM DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, 1., 2014. **Anais [...]** Salvador: UNEB, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, R. **Elementos para uma propedêutica da neuropsicologia**. In: Neuropsicologia. São Paulo: Santos, 2010, p. 1-20.

GOLDBERG, E. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

HARVEY, D. **O espaço como palavra-chave**. Em Pauta, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 126-52, 2015.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JEWITT, Carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. Nova York, Routledge Press, 2009.

KRESS, G.; STREET, B. Multi-modality and literacy practices. Foreword in PAHL, K.; ROWSELL, J. (ed.) **Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, vii-x, 2006.

LIVINGSTONE, D. N. Geography. In: OLBY, R. C.; CANTOR, G. N.; CHRISTIE, J. R. R.; HODGEM. J. S. (ed.). **Companion to the history of modern science**. Londres: Routledge, 1996, p. 743-760.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2004. In Brasil/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM. p. 14-56.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

RIEGLE, R. **Education in the information age**. [S.l.: s.n], 2007.

ROJO, R. H. R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**, 2012.

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

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos**. Anekumene, Bogotá, n. 2, p. 152-66, 2011.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. Scripta Nova: **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 496(3), p. 1-14, dic. 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 191-208, 2016.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 179-95, 2017a.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v.7, n.14, p. 5-23, jul./dez. 2017b.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2019.

TATHAM, G. A Geografia no século XIX. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano XVIII, p. 551-578, jul-ago. 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1960_v18_n157_jul_ago.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

THOMAS, D.; BROWN, J. S. **A new culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change**. Nova York: Soullelis Studio, 2011.

VALLADARES, M. T. R. et al. **Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de Geografia**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016.

VASCONCELOS, L. J. de e DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 43-67.

ZANELLA, L. W. e VALENTINI, N. C. Como funciona a Memória de Trabalho? Influências na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com desordem coordenativa desenvolvimental. **Medicina** (Ribeirão Preto) 2016; 49(2):160-174.