



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

ANNE CAROLINE SARAIVA DE OLIVEIRA

**A MULTIMODALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**PALMAS
2022**

ANNE CAROLINE SARAIVA DE OLIVEIRA

**A MULTIMODALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa. Área de concentração: Multimodalidade e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Blank

**PALMAS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

O48m Oliveira, Anne Caroline Saraiva de
 A MULTIMODALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO
 DE LÍNGUA PORTUGUESA / Anne Caroline Saraiva de Oliveira. –
 Palmas, TO, 2023.
 60 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação
em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientador: Dr. Soraia Blank

1. Multimodalidade. 2. Gêneros Textuais. 3. Multiletramentos. I. Blank,
Soraia. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

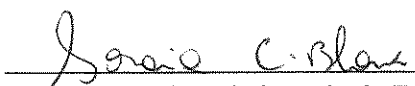
Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

A MULTIMODALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

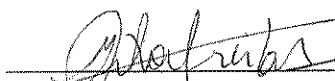
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Instituto Federal do Tocantins –
Campus Palmas, como requisito parcial para
aprovação no curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Cristina Blank

Aprovado em: 31 / 01 /2023.


Profa. Dra. Soraia Cristina Blank (Presidente)
IFTO – CAMPUS PALMAS


Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias (Membro da Banca)
IFTO – CAMPUS PALMAS


Profa. Dra. Mirelle da Silva Freitas (Membro da Banca)
IFTO – CAMPUS PALMAS

PALMAS

2023

*Aos meus pais, Cida e Delcimar, que são meus alicerces, sem o qual eu nunca poderia me
firmar.*

AGRADECIMENTOS

Aquele que é o primeiro e último na minha vida: Deus. Me criou, sustentou e direcionou todos os aspectos da minha vida até aqui.

Aos meus pais por todo o esforço e dedicação em me ensinar o valor da educação. Obrigada por alavancarem meus sonhos e por motivarem cada letra desse trabalho. Ao meu pai, que me faz enxergar que o ensino precisa de transformações. À minha mãe que muda o mundo todos os dias em uma sala de aula. Essa vitória é para vocês.

À minha família de forma geral. Nas maiores dificuldades, vocês nunca pouparam esforços para me ajudar. Quando eu não tinha internet, computador ou recursos, vocês me mantiveram em pé. Em especial, a minha irmã, pela cumplicidade e amizade que, sem perceber, motivou cada parte desse trabalho.

Ao meu doce e gentil companheiro, Gabriel. Obrigada pela motivação, por me fazer acreditar em mim mesma e pelo apoio incondicional. Eu não conseguiria finalizar esse trabalho sem seu apoio.

A todos os meus amigos, é claro. Sem a alegria que a amizade me proporciona, eu não conseguiria me manter em pé. Em especial, à minha amiga, Hellem. Obrigada por me ouvir falar desse trabalho por horas intermináveis e acreditar que seria o melhor projeto de todos. Agradeço a cumplicidade nos últimos dez anos, eu jamais seria quem eu sou sem você.

Aos amigos que cultivei na jornada acadêmica, obrigada. Em especial, Eduarda e Rayane. Quando eu achei que não conseguia, vocês foram a minha força, meu alento e motivação. Obrigada pelas contribuições, auxílios, conselhos, risadas, broncas e correções. Sem elas, eu não terminaria esse trabalho e nem essa graduação.

Aos professores que conheci nos últimos quatro anos. Existem bons professores por aí, mas vocês são excelentes. Obrigada por acreditarem em mim e me tornarem uma profissional que eu me orgulho. Em especial, à professora Mirelle, que acredita em cada um dos alunos e me mostra como os grandes professores devem ser. Ao professor André, que me inspira desde o ensino médio e que me fez perceber a importância da pesquisa acadêmica. E a professora Helen, pelos conselhos, incentivos e ensinamentos preciosos durante a graduação.

À minha orientadora, Soraia, pela sensibilidade e empatia ao me ajudar a desenvolver esse trabalho tão importante. Principalmente por me ajudar a desenvolver algo que eu acredito e me orgulho.

E por último, a mim mesma. Por ser forte nas dificuldades e acreditar no meu potencial. Por, acima de tudo, acreditar na educação e na minha profissão. Se eu não acreditasse na importância dessa pesquisa, nada valeria a pena.

Sou grata por ser tão amada e mais grata ainda pelo apoio incondicional de todos. Com vocês, queridos, divido a alegria dessa conquista.

Pela oportunidade da cultura, pela arte, pela educação, pelo ensino, nós podemos beirar a felicidade. - Valter Hugo Mãe

RESUMO

A contemporaneidade trouxe diversas inovações tecnológicas e culturais no âmbito comunicativo e interacional, e, conseqüentemente, inúmeras transformações. Nesse contexto, é possível observar cada vez mais a ocorrência de textos multimodais. Contudo, desenvolver em sala de aula atividades que estimulem um letramento multimodal, a fim de propiciar a construção de sentido de maneira mais significativa, aprimorando as capacidades de letramento de alunos do ensino médio, é um desafio para os professores de Língua Portuguesa. Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar como ocorre o ensino de gêneros textuais multimodais em uma turma de 1º ano do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio do IFTO, *Campus Palmas*, a partir da perspectiva dos multiletramentos. Para embasar as discussões, apoiamo-nos, em autores como Kress e Van Leeuwen (2001), Kress (2003), Dionísio (2005; 2012), Marcuschi (2005), Bakhtin (1992), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo (2012). Para o alcance das finalidades, a metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, realizada em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFTO - *Campus Palmas*, além de análises bibliográficas selecionadas. Percebe-se uma grande dificuldade em relação ao letramento multimodal entre professores de Língua Portuguesa, assim, esta análise interessa a pesquisadores e professores que desejam refletir nas concepções de multiletramentos e busca contribuir com os estudos semióticos acerca da perspectiva multimodal dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Gêneros Textuais. Ensino.

ABSTRACT

Contemporaneity brought several technological and cultural innovations in the communicative and interactional scope, and, consequently, countless transformations. In this context, it is possible to observe the occurrence of multimodal texts more and more. However, developing activities in the classroom that encourage multimodal literacy, in order to provide the construction of meaning in a more meaningful way, improving the literacy skills of high school students, is a challenge for Portuguese Language teachers. Thus, this work was developed with the objective of analyzing how the teaching of multimodal textual genres occurs in a first-year class of Professional Teaching Integrated to High School at IFTO, Campus Palmas, from the perspective of multiliteracies. To support the discussions, we rely on authors such as Kress and Van Leeuwen (2001), Kress (2003), Dionisio (2005;2012), Marcuschi (2005), Bakhtin (1992), Rojo and Barbosa (2015) and Rojo (2012). To achieve the purposes, the methodology used was field research, conducted in Portuguese Language classes in a first-year class of High School Integrated to the Technician of the IFTO - Palmas Campus, in addition to selected bibliographical analyses. There is a great difficulty in relation to multimodal literacy among Portuguese Language teachers, so this analysis is of interest to researchers and teachers who wish to reflect on the concepts of multiliteracies and seek to contribute to semiotic studies about the multimodal perspective of textual genres

Keywords: Multimodality. Multiliteracies. Textual genres. Teaching

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVOS	13
1.1.1 Geral	13
1.1.2. Específicos	13
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	14
2.1. Semiótica: a ciência da significação	14
2.1.1. A semiótica social	16
2.1.2. O que é a multimodalidade?	18
2.2. As concepções de gênero textual	20
2.2.2. Todo gênero é multimodal	21
2.3. A perspectiva dos Multiletramentos	22
2.3.1. Letramento e alfabetização	24
2.4. Os gêneros textuais e a multimodalidade na BNCC e nos PCN's	25
2.4.1. Os Parâmetros Nacionais Curriculares	25
2.4.2. A Base Nacional Comum Curricular	27
2.5. Letramento e formação de professores de Língua Portuguesa	29
2.5.1. Formação acadêmica e continuada diante dos multiletramentos	31
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	34
3. 1. Noções Gerais da pesquisa	34
3.2. As aulas de Língua Portuguesa	36
3.2.1. Observação das aulas	36
3.2.2. Práticas de Multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa	39
3.2.3. Considerações sobre as aulas	40
4. MODELO DIDÁTICO PARA ENSINO DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	59

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade trouxe diversas inovações tecnológicas e culturais no âmbito comunicativo e interacional e, conseqüentemente, inúmeras transformações. É possível observar que práticas comunicativas acontecem de forma multimodal. A multimodalidade são as múltiplas formas de como um texto se materializa nas variadas formas da linguagem (escrita, oral e visual), permitindo a construção de sentidos. Por isso, para dar conta e acompanhar as mudanças sociais, é imprescindível uma visão da linguagem que abranja todos os processos que perpassam a significação.

Contudo, no que se refere ao ensino de língua materna, apesar das transformações trazidas pela contemporaneidade, a escola ainda se mostra um tanto alheia às questões tratadas acima. A língua ainda é vista e tratada como um sistema autônomo, homogêneo, estático, e o texto é utilizado como pretexto para o ensino de regras e normas. Dionísio (2005; 2011), aponta que na nossa comunicação, tanto individual como social, utilizamos a linguagem que se materializa através de gestos, palavras, imagens e sons, que se manifestam através dos gêneros textuais, por isso, podemos notar que os gêneros estão relacionados com o funcionamento de uma sociedade.

Percebe-se que é difícil estudar a linguagem humana sem os gêneros textuais, afinal, a linguagem ocorre por meio e através deles. Dessa forma, estudar a linguagem a partir da perspectiva dos gêneros textuais permite entender as práticas de leitura e escrita presentes na sociedade. A escola, sendo um espaço de formação, deve proporcionar estudos que integrem o indivíduo à sua realidade.

Contudo, segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional, 29% dos brasileiros possuem dificuldades de ler e aplicar textos à sua realidade e, conseqüentemente, possuem dificuldades no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. A visão da linguagem como um sistema fechado em regras gramaticais, contribui para a perpetuação dessa realidade. Assim sendo, é possível notar que apenas a modalidade escrita da língua não dá conta de explicar todas as nuances que envolvem a língua, pois as práticas comunicativas atuam de forma multimodal.

Para alcançar a capacidade de análise crítica dos textos, é essencial refletir nas atividades pedagógicas desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa, buscando entender se a linguagem é trabalhada em sua totalidade, favorecendo o letramento multimodal, ou se a linguagem escrita ainda é favorecida em detrimento das outras modalidades linguísticas. A

escola não deve ser apenas um espaço de decodificação de signos linguísticos, mas deve propiciar também práticas comunicativas e sociointeracionais, para que o indivíduo saiba ler, entender e relacionar textos de diferentes semioses em diferentes contextos. Faz-se ainda necessário refletir na formação de docentes de Língua Portuguesa frente às transformações decorrentes da globalização, visto que sem uma formação inicial e contínua que abranja essas questões, não é possível desenvolver em sala de aula atividades que propiciem multiletramentos.

As transformações tecnológicas, culturais e sociais decorrentes da modernidade e contemporaneidade indicam cada vez mais para uma reestruturação do modelo educacional vigente, evidenciando a necessidade do estudo aprimorado da multimodalidade dos gêneros textuais. Por isso, a perspectiva do multiletramento busca trabalhar a linguagem considerando sua interioridade e exterioridade, ou seja, entendendo todos os elementos escritos, visuais e sonoros, que corroboram para a construção do sentido.

A partir das informações mencionadas, aliado à minha participação no Projeto de Inclusão Digital (PSID), no qual fui monitora de gramática e redação, surgiu o interesse de pesquisar sobre práticas de multiletramentos e ensino de gêneros textuais. Durante as aulas no PSID, percebi a dificuldade dos alunos - que possuíam faixas etárias variadas - em escrever e interpretar textos que não fossem escritos, tais como imagens e infográficos. Tendo em vista que o curso era uma preparação para vestibulares, entendia-se que os alunos deveriam sair da escola com a capacidade de utilizar e compreender diferentes modalidades da linguagem.

Outrossim, os estágios obrigatórios presentes na licenciatura também me fizeram observar com mais afinco as competências envolvendo o letramento de diversos alunos, além de refletir um pouco mais sobre o papel da escola frente às mudanças enfrentadas no mundo moderno.

A partir dessas práticas docentes, surgiu o interesse de estudar a linguagem em seu contexto aplicado ao ensino. Contudo, foi somente durante o semestre letivo de 2021/2 do curso de Licenciatura em Letras, cursando a disciplina de Semiótica, e a partir dos estudos da multimodalidade, que surgiu o desejo de desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso que explorasse a questão do letramento multimodal na realidade em sala de aula.

Percebe-se que, no mundo moderno, as transformações ocorrem a todo instante, portanto é necessário que a escola promova interação social entre alunos e professores, conhecimento sobre o contexto político, histórico e cultural, diversidade, a interdisciplinaridade e transversalidade, que será possível se adotarmos práticas de multiletramentos em sala de aula. Logo, essa pesquisa justifica-se por sua importância social,

já que busca refletir no uso da linguagem em contextos interacionais, acadêmica, visto que objetiva contribuir para os estudos do multiletramento e multimodalidade em aulas de Língua Portuguesa. Além disso, apresenta uma relevância pessoal, tendo em vista que é um assunto que perpassa a vida da pesquisadora.

Em vista disso, esta pesquisa desenvolve-se a partir da necessidade de discussão e aprofundamento sobre o estudo da multimodalidade dos gêneros textuais em uma turma de 1º ano do Ensino Médio do IFTO, *Campus* Palmas, objetivando responder os seguintes questionamentos: os gêneros textuais são abordados a partir de uma perspectiva multimodal? Há apropriação, por parte dos professores, de práticas que contribuem para a aquisição ou aperfeiçoamento de multiletramentos?

A partir de tais questionamentos, algumas hipóteses foram levantadas: (1) A multimodalidade como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, possibilita ao aluno a desenvolver a capacidade de interpretar e criar diferentes textos, aplicá-los em diferentes realidades, ajudando-o a entender e agir no mundo ao seu redor. (2) Há alguns déficits em relação à formação de professores, o que dificulta, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades que contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento do letramento multimodal e para uma formação completa e crítica dos alunos. (3) Entendendo a importância dos gêneros textuais em um âmbito sociocultural, é necessário que esse estudo seja feito a partir da perspectiva multimodal, propiciando múltiplas práticas de letramento. Exposto as seguintes questões, apontaremos os objetivos que norteiam essa pesquisa.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1 Geral: Analisar como ocorre o ensino de gêneros textuais multimodais em uma turma de 1º ano do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio do IFTO, *Campus* Palmas, a partir da perspectiva dos multiletramentos.

1.1.2 Específicos:

- Identificar as contribuições que as atividades e aulas utilizando gêneros textuais apresentam para a aquisição e aperfeiçoamento dos multiletramentos.
- Averiguar se, em aulas de Língua Portuguesa, o ensino de gêneros textuais é feito a partir de uma perspectiva multimodal;
- Propor um modelo didático para o ensino de gêneros multimodais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, mostraremos o referencial teórico e bibliográfico que conduziu este trabalho. Discutiremos sobre a multimodalidade e gêneros textuais, a partir da perspectiva dos multiletramentos. Por conseguinte, traremos conceitos provenientes, principalmente, da teoria da Semiótica Social, que abrange os conceitos de multimodalidade num contexto moderno e contemporâneo. Pretendemos analisar o texto em seu contexto funcional, e para isso, partiremos dos pressupostos de Marcuschi (2005), e Bakhtin (1992), que abordam os gêneros textuais e sua atuação na atividade social. Para uma reflexão sobre o estudo dos gêneros textuais em uma perspectiva multimodal, nos apoiaremos, principalmente, em Rojo e Barbosa (2015), e Rojo (2012), que tratam de diversas práticas de letramentos que podem ser aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa a partir do estudo dos gêneros textuais.

Entendendo a importância do desenvolvimento de competências multimodais no estudo dos gêneros textuais, traremos nesse trabalho uma visão funcionalista da linguagem, ou seja, partiremos da ideia da linguagem como instrumento de comunicação, e não como objeto autônomo. Além disso, buscamos entender como esses estudos linguísticos estão apresentados nos documentos oficiais que organizam e regulamentam o currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Nacionais Curriculares. Por fim, ainda buscamos refletir na formação de professores de língua portuguesa, a fim de entender o processo de ensino e as práticas de letramento atual que envolvem os gêneros multimodais.

2.1. Semiótica: A Ciência da Significação

Antes mesmo que a semiótica fosse um campo de estudos sistematizado, Saussure, no século XX, já falava da importância dessa área do conhecimento. Mesmo que não tenha sido o objeto de seu estudo, Saussure afirmou que “o problema linguístico é, antes de tudo, semiológico”. (SAUSSURE, 2006, p. 25). Com isso, Ferdinand de Saussure mostra que para entender o sistema linguístico como um todo, é necessário compreender os aspectos semiológicos, ou seja, a língua e todos os contextos que interferem na sua significação.

No processo de formação de uma ciência geral dos signos, alguns pensadores do período greco-romano trouxeram contribuições importantes. Antes de mencioná-los, é necessária uma definição de signo. No ramo da linguística geral, a definição de Saussure é a mais utilizada. Para ele, a língua constitui-se de um sistema do qual interagimos uns com os

outros a todo instante, e é composta de signos linguísticos. O signo linguístico, segundo Saussure (1969, p.80), “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”.

A semiótica não se preocupa em estudar apenas a palavra, mas todos os elementos constituintes do processo comunicativo, uma vez que a língua fora de um contexto não se constitui língua, é apenas um signo. Dentre os principais teóricos que contribuíram para a sistematização dos estudos semióticos está Platão, que investigou os signos a partir de vários aspectos, defendendo que o signo apresentava elementos verbais e não verbais que contribuem para o processo de significação.

Contudo, o marco dos estudos linguísticos no ramo semiótico se deu com Santo Agostinho, considerado o fundador e pai da Semiótica. Suas ideias baseiam-se, principalmente, na interferência mental no processo de semiose. Além disso, propôs distinguir os signos naturais dos convencionais, ou seja, signos que são criados involuntariamente e os que são mediados pelo homem. A partir daí, começa-se a traçar um panorama da semiótica moderna.

No século XX, nos EUA, surge a principal corrente de estudo da Semiótica. Os estudos foram propostos pelo filósofo Charles Sanders Peirce, o primeiro estudioso a usar o termo semiótica. Apesar de outras correntes terem estudado a semiótica, são os preceitos de Pierce que desencadearam as principais vertentes de estudo contemporâneos. Pierce estuda os signos associados à lógica, com isso, ele considera que todos os aspectos do mundo são signos, isso inclui o homem, suas ações e ideias. Um dos conceitos fundamentais para Peirce, é o signo.

Assumindo a Teoria Saussuriana, Peirce entende o signo como uma coisa que representa outra, o seu objeto. O objeto, por sua vez, é considerado a causa determinante do signo. Por isso, o signo é capaz de representar, substituir ou referenciar algo que seja diferente dele mesmo. De acordo com a Semiótica Peirceana, para haver representação, é necessário que haja um intérprete. Warta e Rezende (2011), destacam que, de acordo com Peirce, é o signo que vai desencadeando representações e cria no espírito de outra pessoa um signo equivalente ou mais desenvolvido.

Portanto, como mencionado por Santaella (1983), o significado de um signo é outro signo, que pode ser uma ação, um gesto, uma imagem mental ou concreta, uma palavra, uma ideia ou um sentimento. De forma simples, não importa o que seja, afinal, o que é criado na mente pelo signo, é um outro signo, ou seja, a tradução do primeiro.

Os postulados de Peirce são necessários, pois através disso é possível entender um pouco mais os processos semióticos. A semiose, ou seja, todo esse processo que atravessa a significação, é resultado de uma série de interpretantes sucessivos. Para Peirce, os signos podem ser percebidos em três categorias fenomenológicas: o signo por si mesmo, que denomina a primeira categoria (primariedade); o signo em sua relação com seus objetos ou como ele denomina, segunda categoria (secundidade); e, por fim, a terceira categoria que apresenta o signo em sua relação com seus interpretantes (terceiridade). Não nos aprofundaremos nessas categorias, mas é necessário apresentá-las, pois a partir delas ele apresenta as três modalidades para compreensão de qualquer fenômeno, linguístico ou não.

2.1.1. A Semiótica Social

Os estudos de Pierce abriram portas para outros estudos semióticos, portanto, focaremos em uma das principais correntes modernas: a semiótica social. Mais precisamente, utilizaremos os trabalhos de Kress e Van Leeuwen, fundadores da Gramática do Design Universal.

A semiótica social surge apoiando-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Halliday (1994). Na perspectiva funcional, a linguagem sempre é veiculada ao seu contexto, diferenciando-se da abordagem tradicional. Bagno (2006), aponta que a padronização descontextualizada do uso, retira a característica social da língua, isto é, seu aspecto dinâmico e complexo.

Desse modo, a linguagem é vista como uma entidade que possui vida própria, estando alheia aos seus falantes no sentido de que está em constantes transformações, que fogem do controle daqueles que, de fato, a usam. Isto posto, os linguistas funcionalistas defendem que a linguagem não pode ser entendida separadamente dos elementos socio interacionais. A Linguística Sistêmico-Funcional recebe esse nome porque entende que a língua não é um sistema autônomo e nem existe arbitrariamente, para analisar o sistema linguístico, é necessário considerar sua funcionalidade, ou seja, os contextos de uso. Por isso, os estudos linguísticos devem se adequar à realidade em que a língua se desenvolve.

A partir dessa base epistemológica da LSF, a semiótica social considera os vários sistemas semióticos - linguagem verbal e não verbal - como conjuntos de recursos e possibilidades que estão à escolha dos falantes para realizarem os mais variados eventos comunicacionais. Entende-se, portanto, que os sentidos são influenciados pela cultura e são essenciais para determinar a estrutura social de pessoas ou grupos.

A semiótica social, então, apoia-se na LSF e difere-se da semiótica peirceana nas suas proposições metodológicas, visto que enquanto Peirce focava nos aspectos fenomenológicos, a semiótica social busca analisar os signos em funcionamento na sociedade, focando-se nas trocas de mensagens. Hodge e Kress (1988), definem a semiótica como

(...) o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizada por todos os tipos de agentes de comunicação (...). A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE E KRESS, 1988, p. 261).

A partir dessa definição geral da semiótica, podemos dizer que a Semiótica Social se encarrega da análise dos signos na sociedade, objetivando estudar e refletir nas trocas das mensagens. Essas mensagens são feitas de forma complexa, já que ao elaborar uma mensagem, o emissor faz uma representação a partir do seu objetivo e, o receptor, também, a partir de seus objetivos, seleciona as partes da mensagem que serão interpretadas. Percebe-se que o processo de significação leva em consideração elementos não só sociais, mas culturais e psicológicos, já que interferem na criação, emissão e troca de mensagens. Por isso, na troca de mensagens, a escolha dos signos é motivada por fatores externos à linguagem propriamente dita. Nesse sentido, importa-nos perceber que para elaborar uma mensagem, utilizamos a linguagem, que não se limita à escrita.

Como mencionado anteriormente, o conceito de signo perpassa as reflexões de Saussure e Peirce. Contudo, dentro da semiótica social, o signo é entendido como “noção chave” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Os autores propõem-se em discutir sobre outras formas (cor, perspectiva, linhas), e como essas formas são usadas para realizar significados na construção dos signos. Para esses autores, os signos são formas semióticas impregnadas de significados, que junto com a forma, compõem a menor unidade de sentido. Kress e Van Leeuwen (2006), ainda discorrem que o signo é motivado a partir do interesse dos indivíduos que compõe a sociedade e do contexto de uso, “sob o nosso olhar o signo nunca é arbitrário, e a ‘motivação’ deve ser formulada na relação entre o criador do signo e o contexto que cada signo é produzido” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).

Podemos entender que o signo é atravessado por motivações sociais, ideológicas, culturais e históricas. É um objeto permeável, estando sempre em constante transformação. Por isso, a semiótica social preocupa-se em estudar a significação atentando-se para todos os recursos e modos usados nesse processo, assim como os agentes sociais e os contextos que influenciam na construção e atuação dos signos. Em uma interação social, há um

entrelaçamento entre vários signos, que são construídos e reproduzidos de diferentes modos. Esses multimodos que participam do processo de significação, é chamado de multimodalidade.

2.1.2. O que é a multimodalidade?

A multimodalidade se refere aos diversos modos que utilizamos para elaborar uma mensagem e, assim, compor um texto. Apesar da importância dos estudos de Saussure, o linguista ainda teve algumas limitações ao tratar da linguagem, visto que seus estudos são focalizados, principalmente, na linguagem verbal e escrita. A semiótica social surge com a proposta de analisar a língua em seu contexto funcional, ou seja, entendendo todos os elementos presentes na sociedade que fazem essa língua funcionar. A linguagem é resultado da prática social de um contexto globalizado, assim, os textos multimodais são frutos dessas mudanças provocadas pelas tecnologias e inovações. Por isso, os textos que valorizam somente a escrita não são mais suficientes para entender esse processo de significação. É necessário perceber como as formas, imagens, sons e gestos fazem parte do sistema linguístico.

Para os estudos multimodais, os textos relacionam a escrita, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, para construir diferentes discursos. Todos os elementos são essencialmente de natureza semiótica. Com isso, Kress (1995), define o texto como

Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiótica se torna cada vez mais pertinente. (KRESS, 1995, p. 7).

A globalização e o desenvolvimento tecnológico moldam e transformam as práticas discursivas, que culminam em textos multimodais, com isso, para a Semiótica Social, a escolha dos signos e todo o processo de significação está relacionada ao contexto social.

Dessa forma, um determinado sujeito, com interesses particulares, combina diferentes signos para produzir um discurso. Segundo Kress e van Leeuwen (2001) “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações”. Para explicar melhor como funcionam essas diferentes articulações, os autores propõem três categorias para entender a organização do significado: o design, a produção e a distribuição.

Essas categorias se relacionam com a Linguística Sistêmico-Funcional, já que Kress e Van Leeuwen a usam para explicar os signos multimodais.

Entendendo que o discurso se realiza num determinado contexto, o design designa os recursos semióticos, combinados a partir da tradição, hábito e convenção. A produção se relaciona com o trabalho de articular o texto, levando em consideração os recursos e o meio comunicativo. E, por fim, a distribuição é como esse produto é veiculado para o mercado. Com o objetivo de estudar cada um desses elementos e desenvolver uma metodologia adequada para o estudo dos textos multimodais, os autores apresentam a Gramática do Design Visual (GDV). Os autores propõem estudar forma e significado entrelaçados, salientando como os indivíduos, carregados de intenções, articulam todos esses recursos para produzir sentidos.

É possível perceber que desde a antiguidade, o homem é movido pela necessidade interacional e comunicativa, uma vez que os estudos científicos da semiótica datam antes da linguística propriamente dita. Mesmo antes da escrita, o homem já fazia desenhos, sons e gestos. Isso mostra como a comunicação é inerente ao ser humano. Com isso, Kress e Van Leeuwen apresentam a impossibilidade de se interpretar textos frisando exclusivamente a modalidade escrita, uma vez que ela é apenas um dos múltiplos modos de representar um texto. Nessa perspectiva, para a análise de textos, é necessário considerar todos os modos semióticos que, juntos, trabalham para a construção de sentidos.

Assim como é difícil para o ser humano ser dissociado da comunicação, não é mais possível visualizar uma educação que não considere todos esses elementos semióticos no processo de ensino-aprendizado. Pode-se dizer que a semiótica possui uma relação intrínseca com a educação, e tal fato pode ser visto até nos documentos oficiais que regem a educação nacional, como a BNCC, que prevê a semiótica como uma habilidade linguística que deve ser trabalhada em todas as etapas da educação básica.

Com o avanço da tecnologia, a comunicação tomou proporções gigantescas. A todo momento somos bombardeados com elementos multimidiáticos nas redes sociais e sites que acessamos. A escola, como um espaço de formação completa do indivíduo, deve estar atenta a essas mudanças sociais e apresentar um ensino que esteja alinhado com a realidade dos estudantes. A evolução dos estudos semióticos nos mostram a necessidade de compreender a linguagem em todas as suas modalidades. Precisamos entender a linguagem multimodal para entendermos o mundo ao nosso redor. Rangel (2010), evidencia que a escola pública, que se encarrega socialmente de colaborar para a construção da cidadania, não pode deixar de atuar como mediador do contato dos alunos com as novas tecnologias e novas culturas e, além

disso, deve também proporcionar aos alunos uma visão crítica e holística acerca do mundo no qual estão inseridos. Uma das formas mais eficientes de fazer isso é por meio dos estudos dos gêneros textuais, visto sua importância para a vida cotidiana e diversas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2. As concepções de gênero textual

O principal precursor dos estudos dos gêneros textuais é Mikhail Bakhtin, filósofo, pensador e teórico russo do século XX, que é considerado como referência no assunto até os dias de hoje. Ele é considerado como um dos pioneiros dos estudos sobre gêneros textuais porque antes dele, os estudos se concentravam apenas na área da retórica, gramática e literatura, sem, como ele mesmo menciona, se preocupar com a “natureza linguística do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.280). O autor diz que o enunciado é a unidade real do discurso, que pressupõe um ato de comunicação. Ou seja, é um processo interativo entre locutor e receptor, em que ambos participam ativamente buscando provocar alguma resposta.

Assim, no processo de elaboração de um enunciado, alguns aspectos devem ser considerados, pois esses fatores determinarão futuras escolhas a respeito do gênero mais adequado à situação comunicativa em questão. Alguns exemplos são as convicções das pessoas, suas simpatias, antipatias e ideais. Para o autor, qualquer enunciado é produzido com alguma intenção comunicativa e, a partir dessas intenções, os usos linguísticos que originam os gêneros são determinados.

Para Bakhtin (1992), o gênero então se define como tipos relativamente estáveis de enunciados, que são elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Para isso, alguns elementos são considerados, como: o conteúdo temático, estilo e forma composicional. No processo de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos, é importante considerar as intenções comunicativas, assim como o papel social de cada sujeito e suas necessidades interacionais. É por isso que podemos classificar os gêneros pelas suas funções comunicativas. Por exemplo, uma receita possui o objetivo de instruir e ensinar algo, por meio de passos a serem seguidos e possui uma estrutura que auxilia nisso, como a presença de um texto injuntivo com verbos no imperativo. As palavras que são utilizadas são escolhidas considerando a situação comunicativa, o público receptor e o tema assunto do texto.

Complementando esse pensamento, Marcuschi (2002) salienta que os gêneros textuais são entidades sócio discursivas que atuam nas atividades sociais incontornáveis do dia a dia. Com isso, não podemos separar o gênero de sua funcionalidade na vida humana, já que

surgem como formas da comunicação e expressão do ser humano, moldados a partir da influência do contexto histórico, social e cultural. Bakhtin (1992) ainda diz que, devido a essa influência, os gêneros vão sendo modificados. Como mencionado anteriormente, estamos vivendo o apogeu do desenvolvimento tecnológico e isso se reflete em todas as esferas sociais, inclusive, na linguagem humana. Por estarmos sendo bombardeados de informações a todo momento, nossa forma de interação e comunicação vem sendo influenciada pela tecnologia e as novas mídias.

2.2.2. Todo gênero é multimodal

Marcuschi (2002), defende que não são as tecnologias que originam os gêneros textuais, mas sim a intensidade do uso dessas tecnologias e sua interferência no cotidiano. Quando utilizamos a língua, podemos perceber que possuímos infinitas possibilidades de produção e execução de signos. Consequentemente, quanto aos gêneros, infinitos também serão, podendo existir em número ilimitado. Assim, nota-se que gêneros surgem de forma natural, são influenciados pelo contexto histórico e social da comunicação humana e atuam para atender as necessidades de expressão. Kress (2003) é preciso em afirmar que não existem gêneros puros, uma vez que a linguagem em uso é socialmente e culturalmente formada, tornando o texto uma mistura de formas, modos, intenções e objetivos. Portanto, o autor conclui que todo gênero é multimodal. Como afirmam Kress e Van Leeuwen:

Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado. (Kress & Van Leeuwen, 2001)

Dessa forma, podemos entender que todo texto pode ser multimodal, mesmo que prevaleça apenas um modo de linguagem. Em um texto que prevalece a escrita, podemos ainda analisar a disposição das letras, a fonte e a cor escolhida, por exemplo. Conforme Dionísio (2014, p. 42), o que caracteriza um signo multimodal são “as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com eles, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais”. Entendendo o contexto de produção dos gêneros textuais, é perceptível sua relação com a multimodalidade, uma vez que os textos são construídos de diversas formas e modos. Se os gêneros estão disponíveis para atender as necessidades comunicativas do ser humano, é imprescindível

compreender todos os elementos que os constituem, para que, assim, possamos entender e Inter(agir) no mundo.

Entendendo a importância dos textos multimodais num contexto tecnológico e pedagógico, Dionísio (2005), destaca a importância social e educacional em relação aos multiletramentos e os gêneros multimodais. A autora apresenta algumas reflexões sobre os gêneros e fenômenos multimodais. Dionísio destaca que se usa mais de um recurso linguístico na construção de um gênero textual, e, portanto, é necessário conhecer todos esses mecanismos para um estudo mais crítico e metodológico dos gêneros textuais.

Destacamos a importância e necessidade do estudo dos gêneros textuais na escola, pois eles fazem parte da vida e interação humana. Em vista disso, urge também a necessidade de se formar alunos críticos, que sejam capazes de interpretar e analisar qualquer tipo de texto. Contudo, ainda há uma predominância do estudo dos textos escritos. Por isso, é importante desenvolver a competência multimodal, uma vez que os textos que utilizam de mais de um modo semiótico são elementos argumentativos e contribuem para a formação de opinião e desenvolvimento crítico dos alunos. É importante que a escola apresente uma visão que considere as condições exteriores à língua que contribuem para a produção de significados.

Dionísio (2011), também evidencia a necessidade de analisar os vários tipos de semioses presentes em um texto e como eles determinam a identificação/função de um do gênero a partir de seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Entendendo os impactos da globalização na constituição da linguagem e sua influência na produção dos gêneros textuais, só poderemos desenvolver competências produtivas de leitura quando aderimos uma abordagem que considere todos os elementos envolvidos na significação, que vai além da gramática e do texto escrito. Destarte, é extremamente importante refletir na multimodalidade, nos gêneros textuais e entender como eles estão relacionados com a perspectiva do multiletramento dos alunos de ensino médio.

2.3. A perspectiva dos Multiletramentos

A tecnologia tem proporcionado uma grande transformação na sociedade moderna. Estamos cada vez mais imersos na cultura digital. Somos bombardeados de informações a todo segundo, que são transmitidas de diversas formas. Atualmente, os textos não possuem uma prevalência da escrita, na verdade, os modos escritos, imagéticos e sonoros se unem para compor os textos contemporâneos. Além disso, são influenciados diretamente pela cultura e

pelo contexto social. As mudanças comunicativas apontam novos caminhos para o ensino, já que as necessidades de aprendizagem não são as mesmas. Estamos inseridos em um cenário com novas formas de interação, motivados, principalmente, pelas redes sociais. É nesse contexto que surge a necessidade da teoria dos multiletramentos. Cope e Kalantzis (2000), ressaltam que essa teoria é influenciada pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. Segundo esses autores, estamos inseridos em um contexto que favorece a ocorrência de textos cada vez mais multimodais. Entendendo que a linguagem é influenciada pela cultura, pelo contexto e pela diversidade presente em uma sociedade, é necessário novas práticas de letramento, que consigam dar conta desse novo indivíduo, que vive nessa nova sociedade. Os usos sociais da língua são diversos, por isso, é preciso de múltiplas práticas que consigam dar conta dessa demanda.

O termo multi, deriva do latim "*multu*", que significa múltiplos ou vários. Além disso, podemos entender o *letramento* como um processo de aquisição e domínio das habilidades que envolvem a leitura, escrita e interpretação. O termo "multiletramentos", se interpretado literalmente, pode ser entendido como uma pedagogia que considera múltiplos aspectos linguísticos na leitura, escrita e interpretação de textos.

O conceito formal de multiletramentos foi criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, consistindo em uma perspectiva contemporânea de letramento que leva em consideração a multiplicidade de linguagens e o impacto da cultura na formação dos indivíduos. Na atualidade, as pessoas circulam por diferentes espaços e estão inseridas em diversos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Por isso, é necessária uma prática de letramento que atenda às necessidades dessa sociedade que está inserida em um mundo que se transforma a todo instante. Sobre isso, Roxane Rojo diz que,

para abranger esses dois "multi" - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p.13).

Entende-se, portanto, que com o advento das novas tecnologias e modernização da sociedade, os indivíduos transformaram seus pensamentos, ações e, conseqüentemente, seu modo de Inter(agir) no mundo. Urge, dessa forma, novas linguagens e novos usos. O multiletramento, configura-se como o letramento para essa sociedade múltipla, que prepara o aluno para transitar, falar, pensar, agir e interagir em todos os âmbitos sociais. Rojo (2013) indica que é necessário sair da lógica do século XIX, em que o objetivo da educação era apenas transmitir conteúdo. Assim sendo, a escola deve ser um espaço integral, que busca interagir com a

multiplicidade cultural e semiótica a qual a sociedade subsiste. Sob esse viés, a perspectiva dos multiletramentos busca romper com a separação entre mundo e escola.

2.3.1. Letramento e alfabetização

As práticas de leitura, escrita e interpretação, são complexas, que envolvem diversos aspectos e capacidades. Desde cedo, no processo de alfabetização, essas habilidades são exploradas. Soares (2003) nota que a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, codificação e decodificação. Esse processo, contudo, costuma ater-se à memorização e transcrição. Por isso, antigamente, quando uma criança ou adolescente sabia ler ou escrever, de forma mecânica e automática, era suficiente para considerar que o ensino era eficiente. Contudo, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e pedagógicos, isso não era mais suficiente.

A leitura e a escrita envolvem mais do que apenas a gramática em si, relacionando-se também com a cultura e com o contexto social. Um aluno é capaz de entender e interpretar textos a partir dos conhecimentos construídos ao longo de sua vida, pelo contexto social e cultural, assim como também devido suas vivências. Dessarte, Soares (2004) distingue a alfabetização do letramento quando estabelece que o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, ou seja, que usa socialmente as suas habilidades de leitura e escrita.

Entende-se que a escola, como espaço de formação e desenvolvimento sociocultural, deve priorizar um ensino que relacione todos os elementos que fazem parte da vida dos alunos. Alfabetizar não é mais suficiente, é preciso letrar os alunos. Para Carvalho (2008), a alfabetização, no contexto escolar, é o ato de ensinar o código alfabético, o letramento é o processo de familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. Ler, escrever e interpretar não são e nem devem ser simples atos de decodificação e transcrição.

Para que o aluno, que vive nesse novo mundo globalizado, consiga transitar em todos os espaços, é preciso que seja desenvolvido nele habilidades multimodais. Tal objetivo só pode ser cumprido a partir de uma pedagogia dos multiletramentos, já que é a perspectiva que vai dialogar com os textos multimodais. Contudo, na sala de aula, o estudo envolvendo a linguagem e seus contextos de uso, muitas vezes, ainda é feita de forma mecanizada, ou seja, uma simples decodificação de signos, sem reflexão ou relação com a realidade. Não é possível desenvolver o processo de letramento se o ensino não for contextualizado com a realidade social, política e cultural.

Dessarte, entendendo a importância das múltiplas práticas de letramento para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, faz-se necessário refletir no que os documentos oficiais preveem para o estudo dos gêneros multimodais, assim como refletir na formação de profissionais que sejam capazes de desenvolver as múltiplas habilidades de letramento em sala de aula.

2.4. Os gêneros textuais e a multimodalidade na BNCC e nos PCN's

O desempenho escolar dos estudantes de ensino médio tem sido debatido nos últimos anos, justamente porque há preocupação na oferta de um ensino de qualidade. Mais do que isso, o ensino de Língua Portuguesa tem estado no centro dessas discussões. Especialmente nas últimas décadas, com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, novas concepções para o ensino de língua foram adotadas buscando entender as transformações sociais, foi necessário mudar o modo de pensar a língua. É nesse contexto que surgem os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs).

2.4.1. Os Parâmetros Nacionais Curriculares

Para entender a aplicação dos gêneros textuais e da multimodalidade em sala de aula, primeiro, é necessário observar o que está prescrito nos documentos oficiais, uma vez que são eles que determinam o que será ensinado. Os PCNs não tinham seu uso obrigado por lei, mas durante muito tempo serviu para orientar e normatizar a prática docente acerca de alguns fatores fundamentais das disciplinas que compõem o currículo. Como apresentado na introdução do documento, os PCNs são diretrizes que buscam nortear o currículo, assim como assegurar uma formação básica comum. Seu principal objetivo era garantir uma educação de qualidade a todos os educandos, em escolas públicas e privadas, em todos os níveis de ensino. Rojo (2000, p.28) indica que além disso, os PCNs “buscam parametrizar referências nacionais para práticas educativas”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998), propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção de textos, e entendem os gêneros como essenciais no processo de letramento. Apesar de ser anterior à BNCC, os PCN's ainda servem para guiar muitos aspectos da educação atual.

Nota-se que no seu momento de criação (1998), já havia uma preocupação com o estudo dos gêneros textuais. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa propõem que

as atividades de ensino de língua tenham sempre em foco a linguagem [...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Nesse sentido, compreende-se que a linguagem é essencial para o desenvolvimento da vida humana e da sociedade. As pessoas não a utilizam apenas para se expressarem, mas também para construir suas próprias visões de mundo, ou seja, para existirem. E, ainda nesse assunto, os PCN's destacam que a escola deve trabalhar com textos da realidade, ou seja, textos que fazem parte do contexto sociocultural dos estudantes, e não com textos isolados cuja função é apenas para trabalhar a leitura e escrita. Ao fazer essa determinação, os PCN's mostram que a perspectiva adotada para o ensino de língua portuguesa é norteada pelos gêneros textuais. O estudo com gêneros textuais permite uma compreensão da língua que vai além dos aspectos puramente linguísticos. Os textos precisam ser entendidos quanto sua relevância social e aplicabilidade nas esferas da vida humana.

Isto posto, o texto busca estabelecer o ensino de Língua Portuguesa em 4 modalidades: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. No que tange à leitura, os PCNs se opõem a prática de leitura como decodificação, mas orienta uma abordagem que objetive formar leitores competentes, ou seja, que saibam desenvolver atividades que envolvem essa habilidade, em diversos contextos. No que se refere à produção de texto, os PCNs também destacam a importância de formar escritores competentes, que saibam articular leitura e escrita, promovendo assim a intertextualidade. Quanto à oralidade, os PCNs salientam que o ensino deve formar falantes que saibam utilizar a linguagem oral de acordo com as situações comunicativas, considerando as variações sociointeracionais. E, por fim, em relação à análise linguística, o documento preconiza o estudo do texto como unidade de sentido, objetivando fazer com que os alunos reflitam acerca do uso da língua. Os PCNs ainda dão ênfase a utilização dos gêneros textuais como instrumentos auxiliares da prática pedagógica. Com todas essas habilidades, os alunos podem desenvolver competências que possibilitem compreender o funcionamento dos gêneros textuais e da linguagem de forma completa.

Numa perspectiva funcional, a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos, além de ser um instrumento de comunicação. Logo, o estudo do “gênero”, envolve uma análise do texto em suas funcionalidades e atuação na sociedade e vida humana. Marcuschi (2002) destaca os gêneros textuais como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Com isso, os gêneros se apresentam a partir da necessidade humana de usar a linguagem cotidiana. Marcuschi (2005) ainda discorre que os gêneros textuais são como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. À vista disso, o autor defende que há a necessidade de atividades socioculturais que integrem elementos textuais e comunicativos para o estudo e materialização desses gêneros.

Para formarmos alunos competentes em todas as modalidades destacadas nos PCNs, é necessário adotar a perspectiva dos multiletramentos, ou seja, considerar a multimodalidade para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. Assim, é prescrito que o aluno saiba ler, escrever, e usar a linguagem de forma efetiva, a fim de ampliar suas possibilidades de participação social. Logo, é notório que o ensino não pode limitar-se ao texto escrito, uma vez que ele é apenas um dos modos de produzir sentido. Quando trabalhado em sala de aula, os gêneros multissemióticos devem ser estudados em toda sua complexidade. Com isso, as imagens que se unem para produzir significado, junto com sons, gestos e outros elementos devem ser analisados, interpretados e utilizados na escrita dos alunos.

2.4.2. A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu com o objetivo de regulamentar o currículo escolar, ou seja, apontar quais serão os conteúdos e aprendizagens essenciais a serem trabalhadas na educação básica. Desde sua criação, o documento apresenta diversas contradições e problemáticas, contudo, como sua aplicação é obrigatória, nos cabe refletir no tipo de ensino de língua que é proposto nesse documento.

O documento começou a ser elaborado em 2015, a partir do entendimento do texto da Constituição Federal de 1988, na redação do texto do Art. 210 onde se estabelece que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Dessa forma, 116 especialistas, apresentaram a Base, a partir de uma análise dos documentos curriculares brasileiros, por conseguinte, depois de consultas públicas e da

orientação do Conselho Nacional de Educação, foi oficializado a implementação da BNCC, que deveria ocorrer até o início de 2020.

O documento apresenta uma visão plural do indivíduo, ou seja, considera que diversos fatores devem ser considerados para o exercício da cidadania plena. Com isso, o ensino deve abranger conteúdos que direcionam a aprendizagem e desenvolvimento pleno dos estudantes. No que tange o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC, entende a linguagem como interação social, com isso, o currículo deve permitir que haja reflexão e produção de diversos gêneros textuais.

Para a construção da Base Nacional Comum Curricular, algumas competências - a mobilização de conhecimentos e habilidades - foram consideradas, a fim de preparar o estudante para desenvolver-se nas três instâncias: escola, trabalho e vida. Portanto, as competências permitem que os estudantes desenvolvam as habilidades que são consideradas como essenciais pela BNCC. Dentre as 10 competências estabelecidas, resumimos e destacamos algumas em:

1. A valorização dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos.
2. Exercício da reflexão, análise crítica, reflexão, imaginação e criatividade.
3. Uso diferentes de linguagens (visual, sonora, digital e corporal) para expressar e produzir sentidos.
4. Compreensão e uso das tecnologias digitais de forma crítica e analítica nos diversos contextos sociais.
5. Valorização da diversidade de saberes e vivências culturais.

As competências gerais apresentam uma visão consonante com os multiletramentos, visto que busca formar um indivíduo unilateral. Em relação ao estudo dos gêneros textuais, o documento entende que os gêneros textuais fazem parte da vida humana e por isso, devem ser explorados em sala de aula. Na era moderna, é inegável que a linguagem (multissemiótica e multimidiática) possibilita a todos os indivíduos novas formas de produzir e interagir com o mundo e com os conteúdos escolares.

Com isso, percebe-se que os diferentes gêneros textuais ganham cada vez mais destaque e espaço na vida cotidiana de todos. A escola não deve ser um espaço descontextualizado com o que acontece no mundo, portanto, os conteúdos devem sempre estar alinhados com a sociedade. O estudo dos gêneros textuais permite que a linguagem, em suas diferentes formas e funcionamentos, possa ser incorporada no estudo de Língua Portuguesa.

Apesar da proposição inovadora dos PCNs e da preocupação com o currículo visto na BNCC, Rojo e Barbosa (2015) salientam que o estudo da Língua Portuguesa ainda é feito de forma mecanizada e sem reflexão crítica. Ou seja, o conteúdo se justifica pelo conteúdo. Isso significa que os gêneros textuais são trabalhados em sala de aula porque são conteúdos obrigatórios, o que é totalmente contrário às ideias propostas na BNCC e nos PCNs. As autoras afirmam que com o advento das novas tecnologias, o mundo se transformou. Portanto, é notório que o ensino também precisa mudar, deixando de ser feito de forma puramente linguística/textual, ou seja, descontextualizado das práticas sociais. Se os gêneros textuais são os textos de livre circulação na atualidade, como é possível ensiná-los sem contemplar toda sua complexidade?

Compete-nos analisar o contexto educacional vigente e a formação de professores de Língua, para que assim possamos refletir na visão da língua que vem sendo ensinada nas escolas.

2.5. Letramento e formação de professores de Língua Portuguesa

Historicamente, o processo de formação profissional vem sendo transformado, uma vez que o mundo do trabalho vai se alterando, exigindo novas habilidades e, conseqüentemente, uma nova formação. De acordo com o Houaiss (2001), a palavra formação designa um “conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividade prática ou intelectual”. Com as novas demandas do mundo globalizado, procura-se cada vez mais profissionais de boa formação, ou seja, que sejam capazes de atuar nesse contexto sociocultural. Quando se trata do profissional educacional, essa responsabilidade é ainda maior, já que na cultura ocidental, o educador sempre foi visto como agente da formação de outros indivíduos. Como justifica Severino:

Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidades de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Nesse sentido, o professor não é visto apenas como auxiliador, mas como o grande responsável pela formação social dos estudantes. Na Lei de Diretrizes e Bases (1996), no artigo 13, existem aproximadamente seis incumbências em relação à responsabilidade do docente. A primeira determina que cada docente deve participar da elaboração do projeto pedagógico da instituição de ensino. A segunda incumbência aponta que cada docente deve, além de elaborar, também cumprir um plano de trabalho segundo a proposta pedagógica

desenvolvida pela instituição. A terceira incumbência descreve que o docente deve zelar pela aprendizagem dos alunos.

A quarta incumbência se relaciona com a anterior ao dizer que cada docente, de forma particular, deve estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com baixo rendimento. A quinta incumbência diz que os docentes devem ministrar os dias e horas estabelecidos, participando integralmente do processo de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Por fim, a sexta incumbência salienta que cada docente tem a responsabilidade de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Com base nos incisos, percebe-se que, para a legislação, o professor é a figura central no processo de ensino e aprendizagem. Isso decorre da tendência tradicional, que encarrega a função de ensinar ao professor, cabendo ao aluno assimilar os conteúdos e aprender. Essa visão ainda prevalece no contexto atual, uma vez que ensino e aprendizagem parecem processos separados. Contudo, a partir de uma visão pedagógica crítica, entendemos que o professor também é responsável pela aprendizagem e, cabe a ele, apoiado nos documentos que regem a educação, traçar estratégias para que o ensino seja eficiente. Todavia, não é possível pensar em ensino de qualidade sem refletir na formação desses profissionais.

Pelas diretrizes e resoluções do MEC, as licenciaturas são cursos que buscam formar professores para atuar na educação básica: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos e educação especial. Contudo, múltiplos fatores estão envolvidos no oferecimento de um curso de licenciatura de qualidade, seja em relação às estruturas institucionais ou ao currículo. A falta de políticas públicas na área educacional, além do precário financiamento e os aspectos culturais e sociais corroboram para que haja certas lacunas nos cursos de licenciatura. Além disso, o professor não é influenciado apenas por sua formação inicial, mas também pela continuada.

Apesar dos inúmeros avanços e progressos em torno da formação e capacitação profissional, ainda existe muito a ser feito, tendo em vista que, em muitos casos, na formação docente ainda prevalece a perspectiva tradicional, no que tange o ensino de Língua Portuguesa, o mesmo pode ser visto, já que a escola foca na prescrição e memorização gramatical. Além do ensino parecer descontextualizado da sua funcionalidade, os mesmos estudos são repetidos ano após ano. Depreende-se que, mesmo que o mundo passe por grandes transformações, os tópicos, textos e conteúdo não são adaptados para dar conta das demandas do mundo moderno e digital. Assumindo que o papel da escola é de ensinar o educando, sem que isso seja feito de forma contextualizada com a realidade histórica e social,

não é possível interpretar o mundo e nem o exercício pleno da cidadania. Saviani salienta que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2005, p. 15)

Desse modo, entendendo as incumbências destinadas ao professor de língua portuguesa, assim como a responsabilidade política e social da escola, é necessário entender como a formação acadêmica e continuada dos professores diante do mundo que atravessa grandes transformações no âmbito interacional influencia na oferta de um ensino que privilegia os multiletramentos.

2.5.1. Formação acadêmica e continuada diante dos multiletramentos

A formação de professores tem sido uma temática bastante discutida nos últimos anos, principalmente devido à responsabilidade que é colocada nesses profissionais. Mesmo que os professores não atuem sozinhos na formação dos estudantes, atribui-se a eles os encargos pelo sucesso ou fracasso escolar. Portanto, ao falarmos de práticas de letramento e ensino de Língua Portuguesa, com foco nos gêneros textuais, é indispensável não pensar na formação desses profissionais. Partimos do pressuposto de que a escola deve ser um ambiente democrático em que todos trabalham em conjunto para formar alunos com habilidades completas de leitura e escrita, contudo, focaremos no papel do professor nesse processo.

Freire (1997) mostra que a formação inicial corresponde à fase inicial de aprendizado nas instituições formadoras, ou seja, a graduação em si. Contudo, essa formação não é suficiente para que o profissional consiga atuar em todas as esferas do trabalho docente, tendo em vista que o mundo vai se transformando, exigindo novas formas de ensinar. Com isso, Freire (1997) salienta a necessidade de uma formação continuada, isto é, à aprendizagem dos professores que atuam no contexto educacional mediante ações dentro e fora desse ambiente. Paulo Freire afirma que esse processo de formação é permanente

não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mais ainda, pelo fato

de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Assim, por mais completa que seja a formação inicial, não é possível uma prática docente qualificada sem o constante aprimoramento dos saberes. Considerando que o ensino tradicional ainda apresenta conteúdos de forma descontextualizada com a realidade dos alunos, é necessário que o professor, de forma contínua, pesquise, aprenda e desenvolva práticas que deem funcionalidade aos conteúdos ministrados. Somente uma formação inicial não é suficiente para atender as demandas do mundo moderno, por isso, para que haja confiança, por parte dos docentes em relação ao ensino, é necessária constante capacitação.

É possível pensarmos na formação continuada como um processo. André (2002) destaca que os autores que defendem esse pensamento propõem a formação continuada como um projeto desenvolvido em âmbito governamental com difusão nacional, a fim de melhorar a capacitação de forma qualitativa e quantitativa. Além disso, ainda podemos pensar na formação continuada como prática reflexiva articulada com a execução de políticas educacionais. Assim, percebe-se que não basta uma formação inicial, é necessário aperfeiçoar técnicas e métodos de forma contínua. Considerando que as interações e a linguagem sofrem transformações a todo instante, o profissional docente assume um papel de extrema importância: auxiliar na formação social e cultural de outros indivíduos, de forma que consigam não apenas decifrar códigos linguísticos, mas também compreendê-los e usá-los. A respeito disso, Pimenta afirma:

Os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social, e para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa da competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política. (PIMENTA, 2002, p. 15).

Percebe-se a necessidade então de uma base sólida para que os conhecimentos possam ser aprimorados no decorrer dos anos da prática docente, afinal, o professor não é capaz de ensinar aquilo que não sabe.

Em relação à multimodalidade dos gêneros textuais, podemos dizer que os estudos se demonstram relativamente modernos, uma vez que o entendimento em relação à importância de outras modalidades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa ainda não se tornou consenso no âmbito educacional. Mariza Leiria Dias (2003), aponta que com as transformações tecnológicas, espera-se que os professores desenvolvam competências multimodais com seus alunos, contudo, a autora questiona se há formação e capacitação suficiente para tal. Nota-se que ainda persiste a visão mono modal em relação ao ensino da linguagem, dessa forma, os professores permanecem sem aportes suficientes para utilizar

práticas de leitura e escrita multimodais, visto que não é considerado algo importante para ser estudado.

Os próprios textos acadêmicos, que formam os professores, quando não estão falando do sobre a multimodalidade, não utilizam recursos multimodais. Sendo assim, o ensino que utiliza elementos não verbais é visto como bobo ou sem importância. Se o próprio professor de língua não é formado culturalmente e academicamente para utilizar recursos multimodais, o ensino continuará padronizado, mesmo que o mundo e tudo ao redor do aluno seja multimodal. Sem refletir na formação inicial e contínua dos educadores, não podemos pensar em um ensino básico que propicie práticas de letramento multimodais.

Dell’Isola (2007) esclarece que há uma necessidade urgente em promover a formação de leitores que não apenas entendam os códigos linguísticos escritos, mas também saiba interpretar as relações sociais e conhecer informações de textos que são veiculados em variadas circunstâncias e interações. Segundo a autora, o letramento é ensinar a pluralidade de discursos e possibilidades de organização e visualização do universo Dell’Isola (2007). Entendendo que o ensino de Língua Portuguesa é imprescindível no processo de formação de leitores e escritores críticos, tal objetivo só poderá ser alcançado se o trabalho a partir dos gêneros tiver um foco multimodal, e não apenas um domínio de práticas mecanizadas de leitura e escrita. Trabalhar a multimodalidade dos gêneros textuais é, acima de tudo, uma prática de multiletramentos.

Kleiman (2001) argumenta que o letramento é um fenômeno social de utilização da escrita e da leitura. Um indivíduo letrado, é aquele que consegue ler, entender, compreender e utilizar os mais variados gêneros textuais. Partindo desse pressuposto, apresentaremos a seguir a análise de dados coletados a partir das hipóteses que nortearam essa pesquisa. Primeiro, buscaremos averiguar se, em aulas de Língua Portuguesa, o ensino de gêneros textuais é feito a partir de uma perspectiva multimodal e se esse ensino é suficiente para considerarmos que os alunos são letrados. Em seguida, buscamos propor um modelo didático para o ensino de gêneros textuais a partir de uma perspectiva multimodal, visando principalmente auxiliar professores de Língua Portuguesa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apontaremos a proposta de metodologia da pesquisa realizada. Para tal, apresentaremos o percurso traçado na pesquisa: os conceitos gerais sobre a natureza da pesquisa, o tipo de pesquisa, etapas da pesquisa, objeto de estudo, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

3.1. Noções gerais da pesquisa

Para desenvolvimento dessa pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que busca entender um fenômeno específico de forma mais profunda e detalhada. Dado que os participantes podem direcionar o rumo em suas interações com o pesquisador, não é tão controlável e diversos resultados podem ser obtidos. Segundo Minayo (2014), na abordagem qualitativa não se pode pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, mas deve-se ter como preocupação central a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. O ato de pesquisar na perspectiva qualitativa permite analisar os diferentes contextos sociais dos sujeitos a serem pesquisados, como mostra Appolinário (2004):

A pesquisa qualitativa é a modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador. Enquanto a pesquisa quantitativa investiga fatos, a pesquisa qualitativa preocupa-se com fenômenos (...) sendo que um fato é tudo o que pode ser objetivamente observado é definido por consenso social, enquanto um fenômeno remete-nos a interpretação de fato feita por um observador. Ou seja, o fenômeno é a interpretação subjetiva do fato. (APPOLINÁRIO, p. 155).

Sendo assim, entendendo que essa pesquisa tem como objetivo geral analisar como ocorre o ensino de gêneros textuais multimodais em uma turma de 1º ano do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio do IFTO, *Campus* Palmas, a partir da perspectiva dos multiletramentos, a pesquisa quantitativa será utilizada como meio para uma análise detalhada, abrangente, consistente, coerente e lógica.

Em relação à natureza desse trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa básica, que objetivou aumentar os conhecimentos acerca dos estudos da multimodalidade dos gêneros textuais e dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, e assim, contribuir para com o avanço e difusão dos estudos linguísticos voltados para essas abordagens. Em relação aos fins, foi uma pesquisa exploratória, que trouxe informações sobre o tema de pesquisa de forma mais precisa em situações e vivências reais. Com isso, a partir de uma abordagem de cunho qualitativo, foi realizado um estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos seguidos nesta pesquisa também foram bibliográficos, visto que para compreender como a multimodalidade dos gêneros textuais é estudada em sala de aula, foram consultados trabalhos acadêmicos já elaborados e realizados sobre o assunto, artigos científicos, dissertações e teses impressos e/ou disponíveis na internet. Para Andrade (2010):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.

Além do aporte teórico, o estudo de caso foi necessário para se ter um aprofundamento do assunto tratado. Esse estudo foi realizado por meio de observação direta das atividades do grupo estudado (alunos de 1º ano do ensino médio) e das atividades propostas pelo professor de Língua Portuguesa. Para Yin (2005), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.

Nesse sentido, além da observação, para obter um resultado satisfatório, foi necessário coletar dados sobre o assunto. Moura (1998) diz que a coleta é a técnica de se colher impressões e registros sobre uma determinada situação ou fenômeno, através do contato direto com as pessoas a serem observadas ou através de instrumentos auxiliares, como entrevistas, formulários e questionários. Traçados os objetivos e fins desse projeto, foram executadas observações sistemáticas com roteiro previamente estabelecido considerando os objetivos específicos, o currículo escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a fim de responder os seguintes questionamentos: gêneros textuais são abordados/ensinados a partir de uma perspectiva multimodal? Há apropriação, por parte dos professores, de práticas que contribuem para a aquisição ou aperfeiçoamento do letramento multimodal?

Para o desenvolvimento dessas atividades, seguiu-se as seguintes etapas: 1) Observações das aulas de Língua Portuguesa em turmas de 1º ano do Ensino Médio do IFTO - *Campus* Palmas; 2) Identificação dos gêneros trabalhados em sala de aula; 3) Análise dos aspectos multimodais em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Consequentemente, no roteiro das observações, além dos gêneros textuais trabalhados, analisamos também a estrutura da instituição, o interesse dos alunos, o comprometimento do professor, os recursos didáticos utilizados, a metodologia, linguagens exploradas, nível de criticidade das aulas e atividades propostas e adequação com os Parâmetros Curriculares. Cabe-nos ainda ressaltar que o ensino tradicional está enraizado nas escolas brasileiras, visto que perdura há anos. Logo, práticas de letramentos que exploram múltiplas linguagens no ensino de Língua Portuguesa, ainda é uma realidade pouco vista, já que rompe diretamente com o modelo de ensino vigente. Considerando isso, apresentaremos um breve relato sobre as aulas de Língua Portuguesa que foram observadas.

3.2. As aulas de Língua Portuguesa

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram observadas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFTO, *Campus* Palmas, do curso de administração. As observações foram feitas de forma presencial, entre os meses de maio a outubro.

3.2.1. Observação das aulas

Em primeiro momento, analisamos a estrutura da Instituição, pois consideramos que esse elemento contribui para a oferta - ou não - de aulas que favoreçam multiletramentos. Nessa perspectiva, o Instituto Federal do Tocantins O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFTO funciona como uma instituição de educação superior, básica e profissional, que foca na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. O *Campus* Palmas é uma unidade do IFTO criado em 2008, localizando-se no Plano Diretor Sul de Palmas e em seus 14 anos de funcionamento, já formou mais de 4.500 estudantes e, atualmente, atende a mais de 3 mil alunos em 27 cursos nos níveis de pós-graduação, superior, técnico e formação inicial e continuada de trabalhadores. Na sua estrutura interna, de forma geral, o Instituto

possui salas de aula, laboratórios de estudo e pesquisa, ampla biblioteca, refeitório, espaço médico, odontológico e nutricional, quadra poliesportiva, auditórios e ambientes para serviços administrativos. Comparando com outras instituições de ensino público, é possível perceber que o IFTO se destaca em relação à sua estrutura e aos seus profissionais.

Durante as aulas observadas, diversos gêneros textuais foram estudados de forma específica e outros foram trabalhados como suporte para estudar outros conteúdos. Por isso, destacamos aqui os que foram mais explorados durante as aulas. Além disso, para entender se há ou não práticas multimodais, apresentaremos como os gêneros foram trabalhados em sala de aula.

A priori, identificamos os gêneros que foram estudados durante as aulas, dentre os quais estão: poema, carta aberta, notícia, reportagem, seminário, relato de experiência, crônica, e-mail e conto. Cada gênero possui uma estrutura particular, dessa forma, durante as aulas, o professor tentou mostrar aos alunos a função social de cada gênero e seus diferentes usos sociais. Antes do início de cada aula o professor destacava a relevância do conteúdo que seria estudado e isso contribuía para que os alunos se interessassem mais. A turma, que era composta por alunos entre quinze e dezesseis anos, e possuía cerca de quarenta pessoas, havia adentrado no ensino médio há pouco tempo, após um longo período de ensino remoto. Por isso, eles eram um pouco retraídos e tinham muitas dificuldades. O professor, ciente desse contexto, procurava sempre dialogar com a turma, expondo os conteúdos aos poucos, para que eles fossem assimilando e compreendendo as informações.

Nas aulas, o livro didático não era utilizado, portanto, o quadro e as projeções feitas através de um aparelho multimídia eram os únicos meios de exposição do conteúdo. Percebemos que a turma prestava muita atenção no que o professor apresentava e buscava sempre participar, apesar da vergonha ou timidez. Os slides usados pelo professor, na maioria das vezes, só continham textos escritos, contudo, ele sempre apresentava imagens, músicas e vídeos complementares ao conteúdo e relacionados ao tema da aula. Por exemplo, na aula sobre o gênero textual poema, o professor apresentou poemas de Carlos Drummond de Andrade, um vídeo de repentistas e de poetas Slams. Destarte, um mesmo conteúdo foi apresentado de formas distintas e, assim, foram explorados o cânone literário, a cultura popular brasileira e a poesia contemporânea. Explorar esses elementos constitui-se como prática de letramento, já que utiliza toda a pluralidade social e a multimodalidade dos textos presentes na sociedade no processo de ensino de Língua.

Outro elemento observado, além da pluralidade de textos, foi o conteúdo de cada um deles. Os textos escolhidos se relacionavam com a cultura dos alunos e os levava a refletir na

mensagem. Por exemplo, na aula sobre notícia, o professor apresentou uma matéria sobre as eleições na França, em que mostrava porque certo candidato estava na frente em detrimento do outro. O texto mostrava discursos preconceituosos e xenofóbicos de um dos candidatos e mostrava a repercussão e expressão desses números naquele país.

Além de estudar o gênero, os alunos deveriam interpretar o contexto de produção e veiculação para entender o sentido completo do texto. Na notícia, apareciam imagens, cartoons e gráficos e, com a leitura de todos, era possível compreender mais do que o texto escrito expressava. Contudo, nessa aula e nas demais, os elementos multimodais não foram lidos considerando sua complexidade e detentores de sentido próprio, mas apenas como auxiliar ao texto escrito.

Em relação à metodologia, o professor apresentava muitos traços do modelo tradicional, contudo, não se colocava no centro do processo de ensino e aprendizagem, dando protagonismo e liberdade aos alunos, o que foi essencial para criar um vínculo com os alunos e, assim, interessá-los ainda mais pela aula. Esse método possibilita o professor conhecer mais os alunos, bem como trazer para aula elementos que se relacionem com a realidade sociocultural, uma prática feita pelo professor que mostra seu comprometimento e responsabilidade pelo que estava sendo ministrado.

Ademais, o tema das aulas estava sempre adequado aos Parâmetros Curriculares. Para chegar à essa conclusão, analisamos o que o documento prescrevia para o ensino de gêneros textuais, como exibido no tópico 2.4.1, e como as aulas eram ministradas. Além disso, as atividades exigiam um nível complexo de leitura e interpretação, mostrando que o professor não importava apenas em estudar os gêneros e conteúdo de forma superficial, mas estimular diferentes níveis de letramento. Exemplo disso foi em algumas aulas em que os alunos estavam estudando sobre seminários e o professor propôs uma atividade que consistia em dar alguns temas aos alunos para que eles pesquisassem e fizessem uma apresentação simples. Os temas se relacionavam com assuntos em pauta na sociedade, como crise hídrica e democratização do acesso à livros. Através de uma exposição oral, os alunos deveriam mostrar o que encontraram referente aos temas dados. Assim, eles deveriam ler, pesquisar e compreender bem os assuntos para que pudessem apresentar aos outros colegas. Nessa aula, a linguagem oral foi bastante explorada.

Por fim, percebemos que as aulas estimulavam a leitura e interpretação crítica dos textos, pois os alunos deveriam entender os contextos de produção, o autor, a intencionalidade da mensagem e a estrutura do gênero. Todos esses elementos foram explorados durante as aulas, o que possibilitou que os alunos conhecessem diferentes gêneros e autores. Mais do

que isso, as atividades colocavam os alunos em situações práticas de uso da linguagem. Um dos exemplos foi quando eles estudaram o gênero carta aberta.

Além da exposição do conteúdo, o professor propôs uma atividade em que os alunos deveriam escrever uma carta, virtual, para a prefeita da cidade informando alguma insatisfação com o município. Para escrever, os alunos deveriam conhecer o gênero, o receptor e entender bem o conteúdo da mensagem, elementos explorados durante a aula. Por conseguinte, eles entenderiam a importância e funcionalidade daquele gênero, além de utilizarem os recursos tecnológicos, que tanto estão presentes em suas realidades, como recurso de aprendizagem e de mudança social.

3.2.2. Práticas de Multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa

Entendendo a realidade da instituição e os aspectos estruturais mencionados, entende-se que um ensino que privilegia múltiplas práticas de letramento e proporciona criticidade aos alunos, seria mais fácil de ser incorporado nessa realidade escolar. Apesar disso, iniciamos a observação partindo da hipótese de que, mesmo nessa instituição, com mais recursos e capacitação profissional, o ensino de gêneros textuais ainda é feito de forma unimodal, seja devido às barreiras do ensino tradicional ou à formação dos professores de Língua.

Contudo, nas observações notamos que há práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, na turma observada. As aulas não apresentam distinção precisa entre gramática, literatura e produção de texto, por isso, o ensino é feito de uma forma bastante contextualizada e interliga todas as áreas. Foi possível perceber como o professor se apropria de muitos gêneros textuais para explicar conteúdo da literatura e como usa textos literários famosos para explicar gêneros textuais. Assim, observamos não apenas o ensino de gêneros específicos, mas também como todos são utilizados no ensino de Língua de uma forma geral.

Além disso, percebemos como o professor usa de metodologias variadas para explicar os conteúdos. Os recursos didáticos são sempre os mesmos: quadro branco, projetor multimídia, caixa de som e computador. Contudo, cada conteúdo foi apresentado de uma forma diferente. Em algumas aulas houve a presença de muitos textos escritos e exposição mais detalhada, porém em outras deu-se a presença de textos em diversas modalidades e da participação ativa dos alunos. Ainda ocorreram aulas em que os alunos devem produzir algo ou fazerem apresentações.

Ao contrário do que supomos inicialmente, percebemos que cada aula possui um objetivo e, por isso, foi realizada de uma forma específica. Como mencionado no decorrer deste trabalho, partimos do pressuposto de que as aulas de Língua Portuguesa se baseavam na memorização e transcrição de códigos linguísticos, em que não havia espaço para leitura e interpretação crítica de textos. Apesar de sabermos que essa é uma realidade muito presente nas escolas brasileiras, tal fato não foi observado nessa turma em específico. Os textos escolhidos tinham conexão com a realidade dos alunos e os conteúdos eram contextualizados com suas aplicabilidades e funcionalidades sociais.

Destarte, o professor explorou diversas modalidades linguísticas em suas aulas. Ao tratar de um gênero textual, ele sempre apresentava o texto escrito, porém não se apoiava somente nele para explicar o conteúdo. Ao explorar tais linguagens, através de imagens, músicas ou vídeos, os alunos se interessaram muito mais pela aula, participando ativamente, seja com comentários, discussões ou dúvidas. Além disso, as músicas, os vídeos, os textos escritos e as imagens trazidas eram sempre provocativas e exigia que os alunos fizessem uma leitura do contexto, entendesse as intenções do autor e a mensagem que estava sendo transmitida.

O professor fez questão de ressaltar cada um desses elementos, por isso, os alunos podiam entender os gêneros e os textos tratados com mais complexidade. A sala de aula desse professor era um espaço livre para debates e manifestações, com isso, os alunos assumiram uma função ativa na construção do seu próprio saber, e o professor ia mediando e trazendo explicações sistematizadas do que os alunos já entendiam e compreendiam.

3.2.3. Considerações sobre as aulas

As aulas exploraram diversas linguagens, contudo, no processo de leitura, o texto escrito era valorizado em detrimento dos outros. Partimos do pressuposto de Kress (2003), que afirma que todo gênero é multimodal, por isso, sabíamos que encontraríamos a linguagem multimodal nas aulas. Durante o ensino dos gêneros, o professor explorou diversos elementos como a mensagem, intencionalidades, contexto e meios de veiculação, entretanto, as múltiplas linguagens utilizadas na construção dos gêneros não foi um ponto destacado nas aulas.

Percebemos, portanto, que as práticas de letramento são efetivadas nessa turma, contudo, a leitura e compreensão de textos multimodais, por mais que exista, não é tão explorada. O professor da turma possui formação em Letras, e suas especializações são na

área da Literatura, por isso, ele mesmo apontou que não tem muita familiaridade com os termos “multimodalidade” e “multiletramentos”. Por isso, concluímos que as atividades propostas por ele, mesmo que apresente características dessas práticas pedagógicas, nem sempre foram feitas de forma intencionais, isto é, com aporte teórico objetivando promover o ensino e uso de múltiplas linguagens.

Portanto, entendemos que as aulas propiciam o ensino de múltiplas práticas de letramento, pois colocam os alunos em situações de uso real da língua e promovem uma leitura crítica dos textos apresentados. Mas, no contexto digital e globalizado em que vivemos, entender e compreender criticamente os textos escritos não é suficiente para entender toda a complexidade dos gêneros textuais. Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), ressaltam que as habilidades multimodais, ou seja, a capacidade de compreender e utilizar textos em diferentes linguagens não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras. Consequentemente, o pensamento de que entender a multimodalidade da linguagem não é algo relevante, vai sendo enraizado na sociedade.

Entendendo esse contexto, como discorrido no tópico 2.5, precisa haver uma reestruturação na formação inicial e contínua dos professores. Além disso, é necessário que haja uma reavaliação na forma de ensinar, que se adapte às realidades do mundo atual, que apresenta novos textos e, por conseguinte, novos leitores. Conforme é discutido por Kress (2003), a escrita representa apenas uma parte da mensagem, sendo assim, ela não pode ser separada dos outros elementos semióticos. Por isso, no processo de ensino de Língua, é essencial que haja reflexão crítica não apenas dos textos, mas dos modos semióticos que juntos atuam para a construção de significados.

Com isso, apresentaremos no capítulo a seguir uma proposta didática para ensino de gêneros jornalísticos seguindo a proposta de ensino multimodal de Kress (1995;2003). Entendendo que a leitura crítica de textos que usam diferentes linguagens ainda é uma dificuldade entre alunos e professores, buscaremos mostrar como essa prática pode ser incorporada de forma simples no contexto de sala de aula.

5. MODELO DIDÁTICO PARA ENSINO DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS: UMA PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

Durante a observação das aulas na turma de 1º ano do Ensino Médio, foi observado que os alunos possuíam certas dificuldades em relação à aprendizagem de gêneros jornalísticos. Observou-se que a assimilação de textos jornalísticos ocorre com facilidade, contudo, não há uma leitura e nem compreensão crítica do gênero. Percebe-se que a visão tradicional ainda persiste e, por isso, os alunos leem de forma mecanizada e automática, sem nenhuma reflexão sobre a estrutura e conteúdo mais complexos.

Por isso, essa proposta didática, assim como toda a pesquisa, busca ampliar as perspectivas de se utilizar gêneros textuais como ferramenta para o ensino de linguagens. Nesse pensamento, Dell’Isola afirma

Constata-se a urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais; de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação; de se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo. (DELL’ISOLA, 2007, p.11)

Buscamos mostrar a importância do trabalho com gêneros textuais e de um ensino que considere múltiplas linguagens. Entendendo que os alunos estão inseridos em um contexto globalizado e tecnológico, para execução de aulas que sigam os documentos oficiais e atendam às necessidades dos discentes, é necessário, antes de tudo, planejamento. Além disso, o conhecimento da realidade social e cultural dos estudantes é essencial para o desenvolvimento de atividades que propiciem práticas reais de letramento.

Para Nérici (1973), os métodos de ensino precisam ter essencialmente três fases: planejamento, execução e avaliação. Portanto, para exemplificar como a multimodalidade dos gêneros textuais pode ser explorada em sala de aula, planejamos uma proposta didática simples para ensino de gêneros jornalísticos, que considera o desenvolvimento das atividades e avaliação da aprendizagem.

Artigue (1996, p.157) conceitua a proposta didática como “um conjunto de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”. À vista disso, buscamos organizar uma proposta para ensino de gêneros jornalísticos para turmas de 1º ano do ensino médio, visto que, durante a coleta de dados, demonstrou-se uma dificuldade dos alunos. Considerando isso, a proposta considerou os seguintes eixos:

- Leitura;
- Produção de texto;
- Oralidade;
- Análise linguística/semiótica;
- Análise social e cultural.

É importante iniciarmos qualquer aula sobre gêneros textuais apresentando algumas concepções sobre língua, linguagem, comunicação e interação. Os alunos devem saber a importância do conteúdo e sua aplicabilidade na vida social. Então, compreendendo que os gêneros textuais fazem parte do processo de interação e comunicação, é preciso destacar que eles são materializados através de linguagens distintas. É necessário, portanto, um domínio não apenas dos gêneros, mas das modalidades linguísticas também. Os Parâmetros Nacionais Curriculares ponderam que o ensino de língua portuguesa deve propiciar o domínio do sistema de escrita, leitura e interpretação (BRASIL, 1997). Para dominar tais competências, é necessário que o aluno possa refletir nas situações de uso dos gêneros e desenvolver habilidades de leitura e escrita mais complexas. Nessa perspectiva, cabe ao professor, no ambiente de sala de aula, proporcionar condições de multiletramentos, a fim de que o aluno se aproprie dos textos e conteúdos usados em sala de aula, sabendo identificá-los, compreendê-los e usá-los.

Entendendo competências evidenciadas nos documentos nacionais e as lacunas da formação dos professores, desenvolvemos uma sequência didática, com metodologia e recursos didáticos que consideramos acessíveis a muitas realidades escolares, visando mostrar aos professores alguns passos simples para o ensino de gêneros textuais a partir de uma perspectiva de multiletramentos.

PROPOSTA DIDÁTICA – As múltiplas linguagens nos gêneros jornalísticos
Tema: Prática de leitura de gêneros multimodais na perspectiva do multiletramento
Objetivo Geral: Desenvolver a leitura crítica de textos envolvendo as múltiplas linguagens. Objetivos Específicos:

- Refletir sobre os elementos apresentados por cada linguagem nos textos multimodais apresentados aos alunos;
- Relacionar as linguagens presentes nos textos a fim de compreender os sentidos do texto;
- Entender diferentes gêneros textuais a partir de sua aplicação e relevância social

Duração: 6 aulas de 50 minutos

Gêneros textuais e Linguagens utilizadas:

- **Gênero:** Notícia - texto “Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por armas de fogo do que as não negras” (linguagem verbal escrita e visual), imagem “Crianças com balas” (linguagem não verbal visual), texto “Aluno é vítima de racismo em escola em Belo Horizonte” (linguagem verbal escrita e visual).
- **Gênero:** Infográfico - “Racismo e mortes por armas de fogo por raça/cor, em 2019” (linguagem verbal escrita e visual e linguagem não verbal)
- **Gênero:** Reportagem, Testemunho e Entrevista - “Fantástico: Giovanna Ewbank e Bruno Gagliasso falam sobre racismo sofrido pelos filhos em Portugal”. (linguagem verbal escrita, visual e sonora)
- Linguagem gestual: Dança - Coreografia: Nossos Tons

Recursos didáticos:

- Datashow;
- Computador;
- Caderno;
- Caneta;
- Caixa de som.
- Internet;

Aula 1 e 2

Primeiro Momento

As primeiras aulas da sequência didática têm o objetivo de iniciar os estudos sobre os gêneros jornalísticos, assim como situar os alunos de sua importância social no contexto contemporâneo. No primeiro momento, será apresentado, através de um projetor multimídia, a notícia mostrada abaixo, que tem como título “Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por armas de fogo do que as não negras”.

No primeiro momento, antes de ler a notícia, os alunos deverão ser questionados do que eles acham que irá se tratar o texto, a partir do título, subtítulo, nome do site e escritor da notícia. A notícia será projetada diretamente do Google, por isso, o nome do site e do escritor estarão em evidência, e o professor deverá instigar o aluno a perceber como todos os elementos do site ajudam a construir o sentido do texto, já que a intencionalidade e contexto de produção interferem diretamente no processo de significação. A notícia é de um jornal chamado “Alma Preta” e apresentará um estudo que relaciona a violência armada com o racismo. Assim, ao apresentar a fonte, o professor deve perguntar aos alunos se o nome do jornal influencia no discurso que será materializado na notícia.

Além disso, ao tratar de qualquer gênero, é importante que a escolha do texto seja intencional e faça parte da realidade dos alunos, afinal, o ensino não pode ser descontextualizado das práticas sociais. Freire (1993) mostra que ler não é um exercício mecânico de memorização, mas sim uma oportunidade de ler o mundo. Dessa forma, a escolha dos textos deve propiciar um momento de reflexão de todos os elementos que compõem o gênero e instigar a criticidade e curiosidade.

Segundo Momento

Após essa leitura inicial, a notícia deverá ser apresentada por completo aos alunos, contudo, ela ainda não será lida. Na notícia, aparece uma imagem, e é importante que os alunos entendam sua importância. Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntos correspondem a formas diferentes de se dizer a mesma coisa. Os autores pontuam que a linguagem verbal significa mais quando está acompanhada de imagens. Por isso, a imagem que é apresentada na notícia busca não apenas dizer o mesmo que o texto escrito, mas trazer mais significado ao texto escrito e, conseqüentemente, produzir mais efeitos no leitor. Contudo, para conseguir compreender o sentido da imagem, é necessário analisar os atores envolvidos, sua disposição e o que eles representam, as cores, contexto social e cultural que influenciou a produção da imagem, a hierarquia dos elementos e a relação com os componentes verbais do texto. Depreende-se, portanto, como é importante que

o professor proponha uma leitura que considere todas as linguagens predominantes do texto. Após essa visão parcial do conteúdo, para desenvolver uma análise da notícia, considerando seus elementos verbais e visuais, o professor pode questionar aos alunos, ou abordar os seguintes tópicos:

- Qual o assunto central da notícia?
- Quais elementos presentes nos textos te ajudaram a chegar nessa resposta?
- O que a imagem nos diz sobre o assunto da notícia? Qual a interpretação que podemos fazer dos elementos presentes na imagem? (balas, camisa ensanguentada, vestuário, cenário, cor de pele, expressões, perspectiva e foco).
- Como a imagem denuncia as ideologias e desigualdades da nossa realidade social?
- Qual é o contexto social que influenciou a produção dessa notícia?
- Quais linguagens vocês conseguem observar no texto e qual a importância de cada uma delas?

A partir de um entendimento de cada linguagem utilizada nesse gênero, é necessário um aprofundamento para explicar o motivo de cada uma dessas linguagens estarem presentes e como elas atuam para a construção desse gênero específico. Para isso, deveremos ler a notícia com mais detalhes. Nesse momento, seguiremos a proposta de leitura multimodal apresentada por Kress (2007). Para desenvolver uma leitura multimodal, primeiramente, o leitor deve identificar quais modos estão presentes no gênero lido. Kress propõe a estratégia do scanning, que consiste em fazer uma leitura pontual para os aspectos centrais do texto.

Após esse momento, o aluno poderá perceber os modos presentes no texto e qual é o predominante. Para essa aula, entendendo o assunto do texto, também poderíamos apresentar um infográfico que contém dados sobre o assunto. O infográfico é um gênero que une informações verbais e visuais, mensurando dados de forma precisa. Por isso, é muito utilizado no meio jornalístico. No texto apresentado, dados de uma pesquisa estão sendo apresentados, contudo, as informações estão sendo mostradas de forma escrita. O gráfico é uma boa forma de ver o que está escrito e analisar os dados com mais facilidade. Por isso, é necessário analisar os dados que estão explícitos e implícitos.

Em seguida, para compreender o texto de forma completa, é necessário tratar os modos que foram identificados como um conjunto, em que todos corroboram para a construção do sentido como um todo, e não como partes isoladas. Por fim, os alunos devem avaliar qual a função de cada modo apresentado, ou seja, como eles ajudam na construção dos sentidos e do gênero textual.

Terceiro Momento

Após essa leitura ativa, é o momento de conceituação e explicação da estrutura do gênero. Como os alunos tiveram contato com o texto e as múltiplas linguagens presentes ali, ficará mais fácil compreender que o texto não é apenas um conjunto de códigos desconexos da realidade, mas, como afirma KRESS (1995, p.7.11): “tecer junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação”. Assim sendo, os alunos devem entender que os textos são constituídos de linguagens, intenções, discursos e são influenciados pelo contexto.

Para explicar todos os elementos necessários para construir uma notícia e as características desse gênero, podemos ir explicando e mostrando a partir da notícia que vai ser utilizada como exemplo. Além disso, para mostrar a importância da fonte, meios de veiculação e impacto social desse gênero, mostraremos uma notícia que foi compartilhada no aplicativo “Twitter”.

Após conceituar os aspectos estruturais do gênero textual, podemos finalizar com algumas perguntas:

- Em relação à linguagem escrita, como as palavras utilizadas ajudam a construir esse gênero nos dois exemplos mostrados?
- Qual o impacto de uma notícia sobre o assunto tratado? Considerando o contexto que vivemos e a relevância da mídia na nossa cultura.
- Entendendo os objetivos desse gênero e o foco da notícia, qual a função de um infográfico na construção dos sentidos do texto?
- Como o contexto social, político e cultural influencia a construção e veiculação desse gênero?
- Quais efeitos a imagem, o infográfico e o texto escrito provocaram em você?
- Qual a diferença entre uma notícia publicada em um jornal online e uma publicada no Twitter? Qual das duas te chama mais atenção?
- Nesses veículos digitais, como podemos verificar a veracidade dos dados apresentadas?

As perguntas podem ser feitas verbalmente ou por escrito, pois o objetivo é averiguar a compreensão que os alunos tiveram dos assuntos tratados e a capacidade de entender a

importância das multimodalidades linguísticas na construção de um gênero jornalístico. Com essas questões, esperamos que os alunos saibam ler, perceber e compreender esse gênero textual, assim como sua relevância social e cultural. Val et al, defende que:

trabalhar com gêneros textuais nos possibilita: ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis, já que se trata de padrões que circulam na sociedade; [...] possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais, que acontecem efetivamente na vida social; possibilitar ao aluno apropriar-se de práticas linguageiras social e politicamente controladas, de instrumentos de poder. (VAL et al., 2007, p.24).

Os gêneros jornalísticos possuem uma relevância política, social e cultural, por isso, é imprescindível que o aluno conheça tais gêneros e saibam dominá-los de forma efetiva, e não apenas conhecê-los de forma superficial. A perspectiva dos multiletramentos busca, justamente, explorar todos esses modos de expressão, que fazem parte da vida social, assim como toda a diversidade interacional e linguística no processo de aquisição do saber.

Conforme Lopes et al. (2014), a escola deve acompanhar as mudanças ocorridas na era digital e tentar adequar suas práticas e metodologias a novas formas de ensinar e aprender que vão surgindo. Por isso, mais do que apenas decodificar códigos linguísticos, é necessário reflexão e criticidade no ensino, para que isso seja efetivado na aprendizagem. Dito isso, apresentaremos a seguir a segunda aula desta proposta de ensino de gêneros multimodais.

Aulas 2 e 3

Primeiro momento

As próximas aulas da sequência didática têm o objetivo de continuar os estudos sobre os gêneros jornalísticos, trazendo novos gêneros e novas linguagens. Para tanto, deverá ser realizada em duas aulas, visto a complexidade dos e quantidade de conteúdos que serão trabalhados. No primeiro momento da aula, será apresentado, através de um projetor multimídia, um vídeo de uma reportagem transmitida no programa da Rede Globo, “Fantástico”. A reportagem, assim como a notícia da aula anterior, aborda a questão racial, contudo, com um foco diferente. A reportagem mostra o caso de racismo sofrido pelos filhos de um casal famoso, testemunhas do ocorrido e uma entrevista com os pais das vítimas. Nesse primeiro momento, a reportagem deve ser apresentada por completo aos alunos.

Segundo Momento

O segundo momento da aula servirá para analisar os gêneros presentes no vídeo e as linguagens utilizadas. Assim como na aula anterior, seguiremos os passos de leitura multimodal propostas por Kress (2007). Entendendo que se trata de uma reportagem, o primeiro passo é instigar os alunos a identificarem os outros gêneros que estão presentes, como a entrevista e o testemunho. Além disso, ao contrário da notícia em que a escrita era preponderante, aqui a linguagem visual e sonora é explorada de forma mais centralizada. Para chegar nessas respostas, o professor deve questionar aos alunos:

- Qual a linguagem predominante nessa reportagem?
- Qual o assunto que está sendo discutido?
- Nesse gênero textual, qual tipo de linguagem vocês acham que se destaca?
- Qual a diferença entre a notícia lida na aula anterior e a reportagem apresentada hoje?
- Que outros gêneros, além da reportagem, vocês conseguiram identificar?
- Quais são as vozes presentes nesse texto?

A partir dos questionamentos, espera-se que os alunos identifiquem os modos e os gêneros textuais secundários presentes na reportagem e, como aponta Kress (2007), os compreendam como um todo. Nessa sequência, os gêneros estão sendo trabalhados de forma conjunta justamente para que os alunos compreendam que existe uma “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de produzir sentido” e, nesse sentido, o que é verbal se relaciona ao que é visual, sonoro e espacial (CAZDEN; COPE et al., 1996, p.64). Muitas vezes, nas situações interacionais, os alunos não sabem reconhecer ou identificar gêneros textuais porque eles se apresentam em modos semióticos diferentes do que foi ensinado na escola. Por isso, é tão necessário que os alunos saibam reconhecer, interpretar e avaliar qual a função de cada modo apresentado, ou seja, como eles ajudam na construção dos sentidos e do gênero textual.

Terceiro Momento

O terceiro momento da aula será para discutir acerca dos gêneros textuais identificados. Para isso, os alunos devem pegar seus cadernos e dividir uma folha em quatro partes. Na primeira parte eles escreverão “notícia”, na segunda “reportagem”, na terceira “testemunho” e na quarta “entrevista”. Primeiramente, eles devem anotar as concepções de notícia a partir do que foi aprendido na aula anterior. Em seguida, o professor deve explicar as características e estrutura dos outros gêneros textuais que foram propostos. Para a explicação,

não é necessário trazer outros textos, basta ir usando elementos do vídeo para conceituação. A explicação deve abordar os seguintes tópicos:

- Estrutura do gênero reportagem;
- O que é uma entrevista;
- O que é um testemunho;
- Importância social e meios de veiculação dos gêneros.

A partir disso, os alunos escreverão em cada parte da folha informações sobre os gêneros.

Após isso, para instigar ainda mais a criticidade dos alunos, o professor pode questionar:

- A partir dos textos lidos, qual a diferença entre notícia e reportagem?
- A leitura de um vídeo é diferente da leitura de um texto escrito, por quê?
- Quais elementos presentes no vídeo ajudam a construir o gênero reportagem, testemunho e entrevista?
- A linguagem utilizada materializa algum tipo de posicionamento? Qual?
- Estudamos notícias, infográfico, reportagem, testemunho e entrevista. Entendendo tais gêneros, qual a importância de cada um no contexto jornalístico?
- Nesses gêneros são mescladas algumas linguagens, como sonora, visual e escrita. Como todas elas te ajudaram a construir e compreender o sentido dos textos?

As perguntas podem ser feitas oralmente ou por escrito, pois o objetivo é averiguar a compreensão que os alunos tiveram dos assuntos tratados e a capacidade de entender a importância das multimodalidades linguísticas na construção de um gênero jornalístico.

Quarto Momento

Nesse momento, será apresentado um vídeo que tem como título “Tema: Racismo - Coreografia: Nossos Tons”. A coreografia foi feita por um grupo de dança e possui uma narração atrás sobre o tópico discutido no decorrer das aulas. O vídeo ainda apresenta a modalidade gestual, que não tinha sido enfocada nos textos anteriores. O objetivo é mostrar como um mesmo tópico pode ser abordado de diferentes formas, utilizando diferentes linguagens, a partir do objetivo de comunicação. É importante que os alunos entendam que, conforme justificado por Dell’Isola (2001, p.37): “ler é interagir”. Logo, não lemos apenas quando estamos decodificando um texto escrito, mas sim em todos os momentos que estamos atribuindo significados à textos, sejam escritos, sonoros, visuais, gestuais ou espaciais. A partir dessa reflexão, mostraremos as atividades que culminam no fim da proposta didática.

Aulas 4 e 5

As últimas aulas da proposta didática visam expor os alunos a uma situação prática de uso de múltiplas linguagens em gêneros jornalísticos, assim como averiguar a aprendizagem. A primeira parte da atividade consistirá em uma leitura de jornais virtuais. Os alunos se dividirão em duplas e o professor deverá mostrar um jornal para cada um e, com o auxílio do celular, eles buscarão. O objetivo é que eles explorem todas as partes do jornal, identifiquem os gêneros e as linguagens predominantes. O professor deixará os alunos livres para ler atentamente e buscar as informações que consideram mais importantes. Contudo, é necessária uma mediação para que os alunos saibam o que procurar. Portanto, eles deverão observar e anotar:

- Título de alguma matéria e sua relação com o texto apresentado;
- Linguagens predominantes no jornal e na matéria escolhida;
- Gêneros textuais presentes no jornal;
- Como os textos são organizados (notícias, classificados, anúncios).

A partir das observações, uma folha com as seguintes perguntas será entregue:

- Quais são os elementos não verbais presentes nos textos lidos? (imagens, infográficos, mapas).
- Entendendo o objetivo do jornal, como os elementos verbais e não verbais ajudam a construir um gênero jornalístico?
- Quais são os elementos verbais e não verbais que demonstram as ideias políticas e sociais defendidas por esse jornal?
- Quais são as intenções desse jornal?
- O que você acrescentaria na matéria que escolheu destacar?

Após essas análises, os alunos deverão escolher uma outra linguagem para representar a matéria que escolheram do jornal. Por exemplo, montar um gráfico dos dados expostos, acrescentar uma imagem, um áudio, música, vídeo e entre outros. O objetivo é que saibam utilizar tais gêneros em diversas modalidades da língua e consigam entender os objetivos desses gêneros jornalísticos.

Por fim, os alunos compartilharão com a sala suas reflexões e apresentarão a atividade, a fim de que todos possam contribuir, discutir e o professor verificar como ocorreu a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises empreendidas nos capítulos desse trabalho, depreende-se a necessidade e importância de um ensino que privilegie todas as modalidades da linguagem no ensino de gêneros textuais. Entendendo que o mundo moderno produz textos cada vez mais multimodais, novas necessidades de leitura vão surgindo. Por isso, é tão relevante o ensino dos gêneros textuais, uma vez que a linguagem deve ser estudada e ensinada em seus contextos reais de aplicação e a partir de sua funcionalidade na vida social. Ler, mais do que tudo, é uma atividade de interação entre sujeitos, discursos, culturas e mundos.

Com isso, o ensino deve integrar todos os elementos que cercam a linguagem, inclusive as suas modalidades, já que, conforme indicado no próprio PCN, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é proporcionar ao aluno um entendimento da língua em si, do mundo ao seu redor e da sua própria identidade. Assim, um estudo multimodal dos gêneros textuais favorece os multiletramentos em sala de aula.

Além disso, o professor, como mediador da atividade pedagógica deve propor atividades que propiciem multiletramentos a partir do estudo da multimodalidade dos gêneros textuais. Entendendo que a linguagem está em constante transformação, só a formação docente inicial não é suficiente para dar conta de todas as novas demandas referentes ao ensino de língua. Por isso, faz-se necessário um contínuo aperfeiçoamento e aprendizado de novas técnicas, teorias e práticas. A escola, como principal espaço de formação intelectual e social, não pode desconsiderar a cultura moderna e os novos textos que vão surgindo no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor deve ser ciente de sua responsabilidade. Especificamente, em língua portuguesa, o docente assume um papel fundamental na formação de leitores críticos, que não saibam apenas decodificar signos linguísticos, mas que também saibam usar e interagir através dos gêneros em todas as modalidades linguísticas.

Com essas considerações e a partir dos dados coletados, conseguimos responder aos questionamentos iniciais da pesquisa. Percebemos que, a partir do uso real em atividades sociais e interacionais, os gêneros textuais são estudados a partir de sua funcionalidade. Os multimodais pela qual a linguagem perpassa são considerados, contudo não são estudados de forma aprofundada, sendo o texto escrito privilegiado em detrimento das outras modalidades da linguagem. Entendemos que isso se dá pela falta de conhecimento dos profissionais sobre o assunto e pelas práticas tradicionais que estão enraizadas no ensino.

Entretanto, mesmo que a multimodalidade dos gêneros textuais não seja estudada com afinco nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que os profissionais, com os recursos disponíveis, tentam se apropriar de práticas pedagógicas que contribuam para a aquisição ou aperfeiçoamento de múltiplas práticas de letramento, mesmo que de forma parcial. As linguagens visuais, sonoras, espaciais e gestuais são utilizadas durante as aulas, o que é um avanço, considerando que em décadas passadas o ensino só considerava a linguagem verbal escrita.

Por isso, percebemos que é difícil para o professor, que possui jornadas exaustivas de trabalho e muitas turmas, acompanhar todas as mudanças sociais e aplicá-las ao ensino. À vista disso, é necessário por parte das Instituições Educacionais promover atividades que visem a formação contínua dos docentes, a fim de que estejam sempre buscando aprimorar suas normas, condutas e conhecimento.

Sendo assim, nota-se que há necessidade de mais pesquisas e estudos nessa área. Como apontado no decorrer desse trabalho, a linguagem se transforma a todo momento, uma vez que o mundo passa por constantes mudanças. Entende-se que a escola não pode permanecer a mesma, pois é preciso que haja convergência entre o ensino e a cultura. Por isso, mesmo que esse trabalho tenha objetivado entender como o fenômeno da multimodalidade é estudado na realidade escolar, nota-se que ainda faltam muitos estudos na área.

Muitos professores permanecem sem aporte teórico necessário para incorporar práticas de multiletramento multimodal em suas turmas, com isso, a escola sempre parece atrasada em relação ao mundo. Com a realização e difusão de mais estudos sobre o assunto, esperamos que haja apropriação por parte dos profissionais de língua portuguesa, a fim de que possamos formar alunos capazes e hábeis de ler, compreender, produzir e escrever textos em diferentes modalidades linguísticas e em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARTIGUE, M. **Ingénierie Didactique**. Recherches en didactique des mathématiques. v. 9/3, 281-308, Grenoble, La Pensée Sauvage Editions, 1988.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 45.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAKHTIN, M. **O problema dos gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Ensino superior): 275-326. 1953 /1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C; FRANCO, C. **Avaliação e letramento**: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 out. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Parâmetros **Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.
- CALLOW, J. **The shape of text to come** – how image and text work. PETAA, 2014.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). 1993. **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. London/New York: Routledge.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001 p. 724.

Dias, M. L. (2005). **Multimodalidade em textos de treinamento de professores de Inglês como Língua Estrangeira**. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2 (2): 24-35.

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

_____. “**Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**” (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas – PR: Kaygangue, 2005.

_____. “**Gêneros Textuais e Multimodalidade**”. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

HALLIDAY, M.A.K. (1994). **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HODGE, R., KRESS, G. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. **Literacy and multimodality**: a theoretical framework. In: _____. Literacy in the new media age. London and New York: Routledge, 2007.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Reading as semiosis**: interpreting the world and ordering the world. In: _____. Literacy in the new media age. London and New York.

KRESS G. **Writing the future**: English and the Making of a Culture of Innovation. 1995.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

LOPES, P. T. C.; ALMEIDA, C. M. M.; COSTA, R. D. A. **Ensino de Ciências através de Tecnologias de Informação e Comunicação**: utilizando uma sequência didática eletrônica e um ambiente virtual de aprendizagem. *Acta Scientiae*, v. 16, N. 4. p. 161-177, Canoas. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1273> . Acesso em: 21/12/2022.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. In: MACHADO, Ângela Paiva et al. (org.) 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOURA, M. L. S., Ferreira, M. C. & Paine, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. EdUERJ, 1998.

NÉRICI, I.G. **Didática geral dinâmica**. 4. ed. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, E. O. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Capítulo 18 (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

RIBEIRO, Dindara. **Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por armas de fogo do que as não negras**. Alma Preta, 19 de novembro de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/criancas-negras-morrem-3-6-vezes-mais-por-armas-de-fogo-do-que-as-nao-negras> .

Rod Marchi Entertainment. **Fantástico (31.07.22) - Giovanna Ewbank Sobre Ataque Racista Sofrido pelos Filhos**. YouTube, 31 de julho de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/IZTCWNh02UU>.

ROJO, R. **Entrevista**: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre-vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19.

ROJO, R.H., R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. (2000). **Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores**. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula; praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiliteramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo**. Revista ANDE, nº 09, 1985.

SEVERINO; Antônio J. **Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente**. Educação e linguagem. v. 14, p. 34-45, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano VIII, n. 29. 2004a.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VAL, M. G. C; SANTOS, E. M; BARROS, L. F. P.; MARIZ, L.; REZENDE, L. C.; SOUZA, M. J. F. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais / caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2007.

WARTA, E. J.; REZENDE, D. B. **Os níveis de representação no ensino de química e as categorias da semiótica de Peirce**. Investigações em Ensino de Ciências – V16(2), pp. 275-290, 2011.

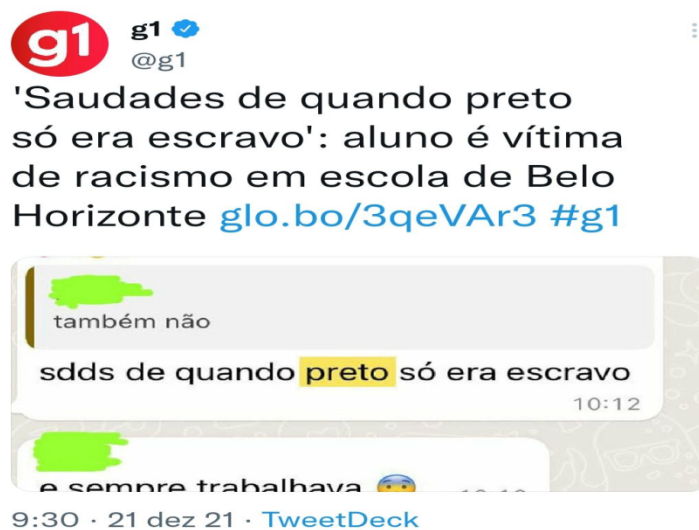
YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES:

Fotografia 1 — Título da notícia utilizada na aula 1



Fotografia 2 — Notícia compartilhada no Twitter utilizada na aula 1



Fotografia 3 — Imagem da notícia utilizada na aula 1



Fotografia 4 — Infográfico utilizada na aula 1

Racismo e mortes por armas de fogo por raça/cor, em 2019

