



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

SUZANNE SILVA RODRIGUES DE MORAIS

“EU NÃO SABIA O QUE ERA UMA FOTORREPORTAGEM”:
Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual para o desenvolvimento de
competências da BNCC

Belo Horizonte
2024

SUZANNE SILVA RODRIGUES DE MORAIS

“EU NÃO SABIA O QUE ERA UMA FOTORREPORTAGEM”:

Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual para o desenvolvimento de competências da BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e processos discursivos

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte
CEFET-MG
2024

Morais, Suzanne Silva Rodrigues de.
M827e “Eu não sabia o que era uma fotorreportagem” : pedagogia de gêneros e a gramática do design visual para o desenvolvimento de competências da BNCC / Suzanne Silva Rodrigues de Moraes. – 2024.
279 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva.
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2024.
Bibliografia.

1. Linguística sistêmico-funcional. 2. Fotorreportagem. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Competências. 5. Gêneros textuais. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 407



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE TESE PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

No dia 11 de julho de 2024, às 14h00, no Miniauditório do Prédio Administrativo do Campus Nova Suíça do CEFET-MG, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, constituída pelos membros: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (Orientador) (CEFET-MG), Prof.^a Dr.^a Cristiane Fuzer (UFMS), Prof.^a Dr.^a Elaine Kendall Santana Silva (UEMG), Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG) e Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG); para examinar o trabalho da doutoranda **SUZANNE SILVA RODRIGUES DE MORAIS**, sob o título: “EU NÃO SABIA O QUE ERA UMA FOTORREPORTAGEM”: Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual para o desenvolvimento de competências da BNCC. O Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, Presidente da sessão pública de apresentação e defesa de tese de doutorado, declarou aberta a sessão, passando a palavra à doutoranda **SUZANNE SILVA RODRIGUES DE MORAIS**, para que expusesse sua tese. Terminada a exposição, o Presidente passou a palavra para a Banca Examinadora, que iniciou a arguição. Em seguida, reuniu-se a Banca Examinadora para deliberação. Ao retornar, o Presidente deu conhecimento à candidata de que sua tese foi aprovada e que, no prazo de 60 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, o Presidente declarou encerrada a sessão. Para constar, foi lavrada esta ata, que será assinada pelo Presidente e pelos demais membros da Banca Examinadora.


Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (Orientador)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE FUZER

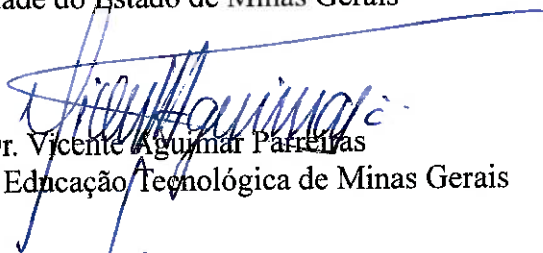
Data: 12/07/2024 19:33:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

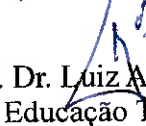
Prof.^a Dr.^a Cristiane Fuzer
Universidade Federal de Santa Maria



Prof.^a Dr.^a Elaine Kendall Santana Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais



Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Para meu esposo Alisson e meus filhos Vítor, Otávio e Cecília, porque o amor é paciente e eles foram muito pacientes durante as infindáveis horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Eterno que me permitiu trilhar esse caminho e que durante todo o trajeto colocou Sua Santa Mão sobre mim, capacitando-me e guiando-me. Porque d’Ele, por Ele, para Ele são todas as coisas.

Ao meu esposo e aos meus filhos Vítor, Otávio e Cecília, a quem dedico este trabalho, por serem pacientes em cada ausência, incentivadores a cada etapa e apoiadores em cada lágrima. Amo vocês.

As minhas irmãs, Eunice e Lídia, que torceram e acreditaram na minha capacidade de realizar tal façanha.

À minha cunhada Regina e minha irmã Lídia, pelas infinitas conversas sobre o tema proposto e sobre as etapas da pesquisa. Por me ouvirem com paciência e compartilharem comigo minhas angústias e inquietações.

Aos meus pais e irmãos, que mesmo longe torcem por mim a cada projeto. Trago-vos no coração.

À minha sogra, Edite, pelo apoio, incentivo e cuidado. Só tenho uma palavra: obrigada!

Ao meu orientador, professor Dr. Renato Caixeta da Silva, que tornou possível a realização deste trabalho. Obrigada pela confiança, paciência e carinho depositados em mim, e por fazer desse doutorado um caminho tranquilo e suave. Obrigada pelas horas de orientação, que permitiram organizar os pensamentos e conduzir este estudo. Saiba que, ao final deste percurso, considero você como um amigo especial e não somente um professor.

Aos alunos-participantes da pesquisa, que se propuseram a contribuir da melhor forma possível. Por embarcarem comigo nessa jornada, realizando as atividades propostas e ajudando nas reflexões necessárias.

Ao CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, por me proporcionar condições de divulgar meu trabalho.

À minha amiga Bianca Cunha, que incutiu em mim a ideia do doutorado e me incentivou a realizar o processo seletivo. Que me apoia enquanto educadora, sendo um exemplo de profissional.

Aos amigos que conquistei no Doutorado em Estudos da Linguagem, entre eles, a Sheilla Souza, que por meio da sua pesquisa, inspirou minha produção, e a Cinara Vieira, com quem participei de congressos e troquei experiências e angústias. Espero que nossa amizade se fortaleça com o passar dos anos e, o mais importante, que tenhamos sucesso na nossa trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus alunos que serviram de cobaia para as experiências com as novas teorias aprendidas durante o doutorado e às escolas que abriram suas portas para a realização desta pesquisa.

A VIAGEM

*Que coisas devo levar
nesta viagem em que partes?
As cartas de navegação só servem
a quem fica.
Com que mapas desvendar
um continente
que falta?
Estrangeira do teu corpo
tão comum
quantas línguas aprender
para calar-me?
Também quem fica
procura
um oriente.
Também
a quem fica
cabe uma paisagem nova
e a travessia insone do desconhecido
e a alegria difícil da descoberta.
O que levas do que fica,
o que, do que levas, retiro?*

Ana Martins Marques

RESUMO

A presente tese teve como foco principal analisar como a Pedagogia de Gêneros com base na Linguística Sistêmico-funcional e a Gramática do Design Visual (GDV) possibilitam o trabalho com o gênero fotorreportagem para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de língua portuguesa do ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular, a qual aponta a necessidade de mobilizar práticas da cultura digital para expandir as formas de produzir significados. Para tanto, adaptamos o Ciclo de Aprendizagem proposto por Martin e Rose (2000) para englobar os pressupostos da GDV e elaboramos uma proposta pedagógica baseada nesta adaptação para a leitura e produção do gênero fotorreportagem. A proposta foi aplicada a alunos do 9º ano do ensino fundamental de três turmas, sendo duas turmas da rede pública e uma turma da rede privada de ensino em Divinópolis-MG, a fim de verificar as contribuições das teorias na mobilização de práticas da cultura digital para a compreensão e produção de diferentes significados próprios de textos multimodais. Para a elaboração da proposta de ensino, objetivamos aplicar atividades segundo o ciclo de aprendizagem, seguindo as etapas de negociação, desconstrução, construção coletiva e construção individual. Para a realização desta pesquisa, nos apoiamos nas teorias relacionadas ao ensino de língua materna na BNCC (BRASIL, 2018); nas ideias sobre letramentos, novos letramentos e multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; RIBEIRO, 2016; ROJO & MOURA, 2019; LEU, COIRO, *et al.*, 2017); na visão de linguagem baseada em gênero textual (LEFFA, 2016; MARTIN; ROSE, 2000; 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); nas ideias sobre multimodalidade (HALLIDAY; HASAN, 1996; 2004; KRESS, 2003; 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT, 2005) e nos desdobramentos da LSF por meio da Pedagogia de Gêneros (MARTIN & ROSE, 2006; 2007; 2012; ROSE, 2010; 2012) e na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A metodologia utilizada foi a pesquisa participante (BORTONI-RICARDO, 2008) e são analisados dados advindos do diário de pesquisa da professora pesquisadora, das conversas em grupos focais constituídos por alguns alunos envolvidos e das fotorreportagens iniciais, coletivas e finais produzidas pelos alunos-participantes. Como resultados, destacamos que a proposta de ensino elaborada conforme o ciclo de aprendizagem adaptado contribuiu para o desenvolvimento da competência específica nº 10, na medida em que os alunos mobilizaram diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais nos processos de leitura e produção de textos autorais. As análises das produções dos alunos apontam para a eficácia da adaptação do ciclo de aprendizagem da Pedagogia de Gêneros para a leitura e produção de textos. Também a análise das conversas nos grupos focais e do

diário de pesquisa reforçam a necessidade de pensar propostas de ensino que visem ao tratamento da imagem como parte integrante do texto, essencial para a produção de significado. As conclusões deste estudo indicam que as teorias elencadas são eficazes nos processos de leitura e produção de textos, desenvolvendo, assim, competências da BNCC.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Pedagogia de Gêneros; Gramática do Design Visual; Fotorreportagem; Base Nacional Comum Curricular; competências.

ABSTRACT

The main focus of this thesis was to analyze how the Genre Pedagogy based on Systemic-Functional Linguistic, and the Grammar of Visual Design (GVD) enable the work with the photo-reportage genre for the development in Portuguese language for the elementary education of specific competence no. 10 present in the National Common Curricular Basis. To this purpose, we adapted the Learning Cycle proposed by Martin and Rose (2007) to encompass the assumptions of Grammar of Visual Design and developed a pedagogical proposal based on this adaptation for the reading and production of the photo-reportage genre in school . The proposal was applied to 9th-grade students of elementary education from three classes, two from the public school system and one from the private school system in Divinópolis – MG - Brazil, in order to verify the contributions of the theories in enhancing digital culture practices for understanding and production of different meanings typical of multimodal texts. For the elaboration of the teaching proposal, we managed to apply activities according to the learning cycle, following the stages of negotiation, deconstruction, collective construction, and individual construction. For this research, we relied on theories related to the teaching of the mother tongue in the BNCC (BRAZIL, 2018); on the ideas concerning on literacies, new literacies, and multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; RIBEIRO, 2016; ROJO & MOURA, 2019; LEU, COIRO, et al., 2017); on the language view based on textual genre (LEFFA, 2016; MARTIN; ROSE, 2007; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), on Systemic Functional Linguistics (SFL), Social Semiotics, and the ideas about multimodality (HALLIDAY; HASAN, 1996; 2004; KRESS, 2003; 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT, 2005) and on the developments of SFL in the theories of Genre Pedagogy (MARTIN & ROSE, 2006; 2007; 2012; ROSE, 2010; 2012) and the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Methodologically, this is a participant research (BORTONI-RICARDO, 2008) and the data collection instruments include research diary, focus group, and the initial, collective, and final photo-reports produced by the participant students. As results, we highlight that the teaching proposal elaborated according to the adapted learning cycle contributed to the development of the specific competence No. 10, as the students were able to use different languages, media, and digital tools in the processes of reading and the processes of text reading and producing of authorial texts, a progress observed in the comparison between the initial and final production of the students. Also, the focal group conversation analysis as well as the teacher's diary reveals a reinforcement of how necessary it is to create teaching proposals aimed at considering image as a constituent part of a text, which is essential do

meaning making. The conclusions indicate the theories were eficiente in text reading and producing, helping to develop the competecies according to BNCC.

Keywords: Genre Pedagogy, Grammar of Visual Design, Photo-reportage, National Common Curricular Base, competencies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
GDV – Gramática do Design Visual
MEC – Ministério da Educação
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
MG – Minas Gerais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
LP – Língua Portuguesa
NLG – New London Group
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
LSF – Linguística Sistêmico Funcional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
GF – Grupo Focal
IPN – Instituto Pão Nosso
JED – Jogos Escolares de Divinópolis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto em Contexto.....	55
Figura 2: Variáveis do Contexto de Situação	55
Figura 3: Ciclo de Ensino Aprendizagem.....	62
Figura 4: Função Representacional – GDV.....	71
Figura 5: Função Interacional – GDV	73
Figura 6: Função Composicional – GDV	75
Figura 7: Ciclo de Ensino Aprendizagem – Adaptado	81
Figura 8: Apresentação da fotorreportagem através de slides.....	88
Figura 9: Apresentação da fotorreportagem diretamente no site – modo de navegação por meio de barra de rolagem	89
Figura 10: Apresentação da fotorreportagem diretamente no site – modo de navegação por meio de temporizador.....	89
Figura 11: Trecho da fotorreportagem 4: Crianças ocupam semáforos de Fortaleza neste 12 de outubro em meio à pandemia.....	94
Figura 12: Exposição dos elementos da GDV – metafunção representacional.....	97
Figura 13: Exposição dos elementos da GDV – metafunção interacional	98
Figura 14: Exposição dos elementos da GDV – metafunção composicional.....	99
Figura 15: Fotorreportagem enviada pela aluna Lídia – Turma A	126
Figura 16: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Márcia – Turma B	127
Figura 17: Fotorreportagem enviada pela aluna Eunice – Turma A	128
Figura 18: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Priscila – Turma C	129
Figura 19: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Maria – Turma C.....	130
Figura 20: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Sabrina – Turma C	130
Figura 21: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Carla – Turma C	131
Figura 22: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Maria – Turma C.....	132
Figura 23: Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Sabrina – Turma C	132
Figura 24: Imagens retiradas da fotorreportagem enviada pela aluna Patrícia – Turma A	133
Figura 25: Legenda da fotorreportagem enviada pela aluna Patrícia – Turma A.....	134
Figura 26: Legendas das fotorreportagens enviadas pelos alunos Pedro – Turma B e Joana – Turma A.....	136
Figura 27: Fragmento da fotorreportagem enviada pela aluna Carla – Turma C.....	138
Figura 28: Fragmento da fotorreportagem da aluna Adriana – Turma C	138

Figura 29: Publicação do Instagram	139
Figura 30: Fotorreportagem da aluna Sabrina – Turma C.....	140
Figura 31: Fragmento da fotorreportagem da aluna Adriana – Turma C.....	142
Figura 32: Imagem retirada da fotorreportagem dos alunos.....	143
Figura 33: Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Alice – turma B	144
Figura 34: Imagem retirada da fotorreportagem dos alunos.....	145
Figura 35: Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Fernanda – Turma B.....	146
Figura 36: Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Carla – Turma C.....	147
Figura 37: Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Geovana – Turma A	147
Figura 38: Fragmento da fotorreportagem das alunas Joana e Lídia – Turma A	153
Figura 39: Fragmento da fotorreportagem das alunas Flávia e Alice – Turma B	154
Figura 40: Fragmento da fotorreportagem dos alunos Felipe e Gustavo – Turma B.....	155
Figura 41: Fragmento da fotorreportagem das alunas Priscila e Maria – Turma C	156
Figura 42: Fragmentos das fotorreportagens da Turma C.....	157
Figura 43: Fragmento da fotorreportagem das alunas Márcia, Luciana, Marcela e Marise – Turma B.....	158
Figura 44: Fragmento da fotorreportagem dos alunos Felipe e Gustavo - Turma B.....	159
Figura 45: Fotorreportagem das alunas Joana e Lídia – Turma A	160
Figura 46: Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B.....	161
Figura 47: Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma A	162
Figura 48: Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B.....	162
Figura 49: Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B	163
Figura 50: Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B.....	164
Figura 51: Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma C.....	164
Figura 52: Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma B.....	165
Figura 53: Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma B.....	166
Figura 54: Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma C.....	166
Figura 55: Fotorreportagem coletiva – Sandra, Paula, Pedro e Cristina	168
Figura 56: Mensagem de <i>Whatsapp</i> enviada pelo aluno Douglas – Turma B	175
Figura 57: Fragmento da fotorreportagem da aluna Fernanda – Turma B.....	177
Figura 58: Fragmento da fotorreportagem da aluna Lídia – Turma A	178
Figura 59: Fotorreportagem da aluna Joana – Turma A.....	178
Figura 60: Fotorreportagem da aluna Eunice – Turma A.....	180
Figura 61: Fragmento da fotorreportagem do aluno André – Turma C	183

Figura 62: Fragmento da fotorreportagem do aluno Marcela – Turma B	184
Figura 63: Imagens produzidas pelas alunas Lídia e Maria, respectivamente	185
Figura 64: Fotorreportagem da aluna Paula – Turma A.....	186
Figura 65: Fotorreportagem inicial da aluna Geovana – Turma A.....	191
Figura 66: Fotorreportagem final da aluna Geovana – Turma A	192
Figura 67: Fotorreportagem inicial da aluna Alice – Turma B	196
Figura 68: Fotorreportagem final da aluna Alice – Turma B.....	197
Figura 69: Fotorreportagem inicial da aluna Maria – Turma C	202
Figura 70 – Captura de tela da fotorreportagem inicial da aluna Maria.....	205
Figura 71 – Fotorreportagem final da aluna Maria – Turma C	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de Atuação	35
Quadro 2 – Eixos integradores	46
Quadro 3: Variáveis do contexto situacional e metafunções da linguagem	57
Quadro 4: Componentes da oração.....	58
Quadro 5 – Etapa de Desconstrução	63
Quadro 6 – Função composicional	74
Quadro 7: Habilidades – Língua Portuguesa.....	84
Quadro 8 – Proposta de Ensino – Aula 1.....	85
Quadro 9 – Proposta de Ensino – Aula 2.....	90
Quadro 10 – Proposta de Ensino – Aula 3.....	92
Quadro 11 – Proposta de Ensino – Aulas 4, 5 e 6	96
Quadro 12 – Proposta de Ensino – Aulas 7 e 8	104
Quadro 13 – Proposta de Ensino – Aula 9.....	108
Quadro 14 – Proposta de Ensino – Aula 10.....	109
Quadro 15 – Proposta de Ensino – Aula 11.....	110
Quadro 16 – Proposta de Ensino – Aula 12.....	111
Quadro 17 – Participantes da pesquisa	115
Quadro 18 - Quantidade de fotorreportagens para análise	120
Quadro 19 – Quantidade de participantes do grupo focal por turma.....	122
Quadro 20 – Temáticas e quantidade de imagens da fotorreportagem coletiva	152
Quadro 21 – Temáticas das fotorreportagens individuais finais	176
Quadro 22: Habilidades – Eixo de Leitura	212
Quadro 23: Habilidades – Eixo de Produção de textos	218

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Por que fazer pesquisa? As inquietações de uma pesquisadora.	17
Qual a realidade do ensino de língua materna? Justificativas do estudo realizado.	21
Por que escolher tais teorias? Novas perspectivas para o ensino de língua materna.....	24
Quais os problemas de pesquisa? Perguntas que precisarão ser respondidas.....	27
Quais são meus objetivos? Como responder as perguntas apresentadas.	27
Quais são as implicações desta pesquisa? Reconhecendo possibilidades futuras.	28
Qual a metodologia escolhida? Métodos para a realização desta pesquisa.	28
Como organizei esta tese? Estrutura dos capítulos da tese.....	29
 1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – DOCUMENTO PLURAL?.....	31
1.1. BNCC e as concepções de língua e linguagem: influências no ensino de língua materna	33
1.2. Multiletramentos e Novos letramentos: o mesmo que letramento digital?	37
1.3. BNCC e o ensino por competências	44
 2. TEORIA SOCIOSSEMIÓTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS	51
2.1. Linguística Sistêmico Funcional	53
2.1.1. A metafunção ideacional	57
2.1.2. A metafunção interpessoal.....	58
2.1.3. A metafunção textual.....	59
2.2. Pedagogia de Gêneros	60
2.2.1 A etapa de negociação	62
2.2.2 A etapa de desconstrução	63
2.2.3 A etapa de construção coletiva	64
2.2.4 A etapa de construção individual.....	65
2.2.5 Aplicações da Pedagogia de Gêneros no Brasil	66
2.3. Multimodalidade e a Gramática do Design Visual.....	67
2.3.1. A função representacional	69
2.3.2. A função interacional.....	72
2.3.3. A função composicional	73
 3. A PROPOSTA CONSTRUÍDA: ADAPTAÇÃO DO CICLO E A COMPETÊNCIA DESENVOLVIDA	77
3.1.Instituições escolares: diferentes realidades e perspectivas	77
3.2. O gênero fotorreportagem no ensino fundamental: adaptando o ciclo de aprendizagem .	79
3.3. A proposta de ensino: desenvolvendo competência e habilidades	83
 4. METODOLOGIA DE PESQUISA	113
4.1.Os participantes da pesquisa.....	114
4.2. Caminhos percorridos.....	117
4.3. O corpus para análise.....	119
4.3.1. O diário de pesquisa	119
4.3.2. As produções dos alunos	120
4.3.3. O grupo focal.....	121

5. ANÁLISE DOS DADOS	123
5.1. Análise das fotorreportagens dos alunos	124
5.1.1. Fotorreportagem Individual Inicial.....	125
5.1.2. Fotorreportagem Coletiva.....	150
5.1.3. Fotorreportagem Individual Final.....	173
5.1.4. Novos e multiletramentos: avanços nas produções textuais dos alunos.....	184
5.1.4.1. Adequação à proposta de produção textual	190
5.1.4.2. Adequação ao gênero textual.....	196
5.1.4.3. Conscientização sobre o uso da imagem	201
5.2. Análise do grupo focal.....	210
5.2.1. Eixo leitura - Habilidades de interpretação	212
5.2.2. Eixo Produção de Textos - Habilidades de escrita	217
5.2.3. Pedagogia de Gêneros e a GDV - reflexos nos grupos focais	221
5.2.4. Práticas da cultura digital - reflexões sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar	223
5.3. Análise do diário de pesquisa	229
5.4. Reflexões importantes	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
APÊNDICE 1	261
APÊNDICE 2	262
APÊNDICE 3	263
APÊNDICE 4	264
APÊNDICE 5	265
APÊNDICE 6	266
APÊNDICE 7	267
APÊNDICE 8	268
APÊNDICE 9	269
APÊNDICE 10	270
APÊNDICE 11	271
APÊNDICE 12	272
APÊNDICE 13	276

INTRODUÇÃO

“(...) Tudo indica que, de inúmeras maneiras, estamos em alto-mar, sem mapas ou remos ou com mapas antigos e remos que perderam a serventia.”

GUNTHER KRESS (2012, p. 148)

Por que fazer pesquisa? As inquietações de uma pesquisadora.

Gunther Kress (2012), em seu artigo intitulado “O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração”, apresentou fatores sociais que obrigaram a escola a repensar e reestruturar seu currículo. Desse artigo, retiro a epígrafe que inicia este capítulo de introdução para indicar que, mesmo anos após a afirmação do autor, na minha prática docente verifico que ainda temos dúvidas de como fazer educação nas escolas do país, haja vista a mudança nos documentos oficiais que definem os currículos escolares, que mais uma vez são reformulados com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, publicada em 2018.

Já discutia Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996) sobre os saberes necessários para a prática docente e afirmava da necessidade de repensar tal prática como um constructo de saberes e destacou, dentre eles, que é imprescindível ao professor “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27). Refletindo sobre as palavras do autor, durante minha caminhada profissional, em diversos momentos senti a necessidade de refazer o curso e de repensar minha prática, ou por compreender que o contexto social me exigia isso ou por mudanças na legislação oficial. Em vários momentos me vejo, como Kress (2012) afirma, com mapas antigos, que nem sempre indicam o caminho correto ou com remos que não remam mais, que estão desgastados ou que não conseguem nos fazer avançar no caminho pretendido.

Tal inquietação é reforçada pela aplicação da Base Nacional Comum Curricular, documento oficial publicado em 2018 e que passou a vigorar nas escolas brasileiras no ano de 2021. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**¹ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Construído de forma coletiva, tal documento foi produzido sob a promessa de ser a unificação das políticas educacionais, a fim de nortear a construção do currículo pedagógico das redes de ensino dos estados e municípios. As competências que devem assegurar o direito

¹ Ênfase dada pela BNCC.

de aprendizagem do estudante são definidas pela Base como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

As discussões para a elaboração da BNCC reforçaram os questionamentos sobre os caminhos que a educação poderia ou deveria tomar. Em diversos momentos, tanto naquela época quanto hoje (2024), com a aplicação da BNCC nas salas de aulas, eu me questiono sobre os rumos que os processos de ensino aprendizagem tomarão, e me pergunto se a BNCC é, realmente, a tentativa de mapear, nortear e ser uma bússola para o desenvolvimento do ensino nas salas de aula. Nesse sentido, começo a responder à pergunta que abre este capítulo introdutório, visto que faço pesquisa na tentativa de aplacar tais inquietações, de compreender quais mapas devemos seguir e como o ensino de língua materna pode ganhar novos remos com a implantação da BNCC nas aulas de língua portuguesa.

Para tanto, trago como tema principal deste estudo a elaboração e aplicação de uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à Gramática do Design Visual, a fim de verificar como tais teorias contribuem para que os estudantes desenvolvam a competência específica nº 10 de Língua Portuguesa para o ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta competência define que o aluno deve “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (Brasil, 2018, p. 87).

A escolha desse tema é pautada nas minhas experiências enquanto educadora e pesquisadora. Desde a graduação e as primeiras experiências como docente de língua portuguesa, o uso da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem chamaram minha atenção. Minhas práticas em sala de aula mostravam que a tecnologia auxiliava os alunos, tanto no interesse quanto na compreensão do conteúdo abordado, porém causava, em muitos momentos, grande desconforto na comunidade escolar, direção e responsáveis, pois fugia da aula tradicional, o que muitas vezes era entendido como “bagunça”. Em algumas escolas em que lecionei, deparei-me com laboratórios de informática fechados e com a proibição do uso de equipamentos eletrônicos em sala de aula, por isso minhas aulas com o uso das tecnologias digitais foram monitoradas pela direção e coordenação, sempre questionando se as atividades propostas eram efetivas, avaliando o meu plano de aula ou colocando empecilhos para o uso do laboratório de informática. Tal realidade aguçou minha vontade de compreender por que as

tecnologias não eram aceitas na escola, apesar de potencializarem o processo de ensino de língua materna, o que me levou ao curso de mestrado em Estudos de Linguagens.

No decorrer da minha pesquisa de mestrado², busquei verificar como os professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino em Divinópolis-MG utilizavam as tecnologias dentro de suas salas de aula. Constatei que são “três funções principais que as TDIC podem assumir no ensino de língua portuguesa, sendo elas: função motivacional, função utilitária e função social” (MORAIS, 2018, p. 86). A primeira função tem como objetivo despertar a atenção do aluno para a aprendizagem da língua materna, já a segunda corresponde ao uso da tecnologia como recurso didático, a fim de simplificar o trabalho docente no tocante à, por exemplo, correção de erros ortográficos ou diminuição do uso do quadro negro. Por fim, a função social examina as práticas sociais permeadas pelas TDIC, com o objetivo de compreender os significados ali produzidos.

Ao entrar no mestrado em 2016, deparei-me com uma realidade na cidade de Divinópolis em que os professores utilizavam a tecnologia em suas aulas, porém desconheciam termos como multimodalidade e multiletramentos. Ao analisar e refletir sobre a utilização das TDIC nos processos de multiletramentos e na construção de propostas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na rede municipal de ensino em Divinópolis – MG, verifiquei que a integração das tecnologias no ensino perpassa não apenas a infraestrutura, mas também a formação dos professores e concepção dos mesmos sobre ensino, língua e linguagem. Para que o professor possa utilizar as tecnologias em sala de forma efetiva, é importante que ele esteja preparado e que haja cursos de formação continuada, visando o entendimento das possibilidades advindas das TDIC (MORAIS, 2018). Nessa perspectiva, compreendi que alguns professores utilizam as tecnologias para o ensino de língua materna apenas para reforçar o conteúdo gramatical, não sabendo como potencializar o uso dessas tecnologias, ou por não compreender quais são as possibilidades advindas das TDIC ou porque a prática pedagógica e a teoria se encontram distanciadas uma da outra. Observei ainda, durante a pesquisa de mestrado, que as concepções de língua e linguagem interferem no fazer docente e que é imprescindível compreender a língua em seu caráter social e, para que essa mudança no ensino seja eficaz, é fundamental também que o projeto político pedagógico seja revisto com vistas a abranger as tecnologias. Diante de tal realidade, continuo a responder à pergunta que abre tal capítulo ao afirmar que faço pesquisa na tentativa de compreender como a BNCC aponta para as mudanças no currículo das escolas do país, visto que a Base expõe o

² Ver MORAIS (2018)

que concluí na minha pesquisa de mestrado (BNCC e a minha dissertação foram concluídas no mesmo ano) sobre a necessidade de repensar o currículo escolar, principalmente no que tange ao uso das tecnologias para o ensino de língua materna.

A BNCC não é currículo em si, ela “deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020). Compreende-se que a Base enfatiza a necessidade de repensar o currículo a fim de potencializar o uso das tecnologias, ao afirmar que “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018, p. 61). O documento admite a necessidade de aproveitar as potencialidades das TDIC’s para a promoção da aprendizagem do aluno, e ainda consolida tal ênfase em uma nota de rodapé ao declarar que o destaque dado “à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual” (BRASIL, 2018, p. 69).

Nessa perspectiva, com a publicação da BNCC, os professores de língua materna encontram a competência específica nº 10, que trata da cultura digital na perspectiva da função social, uma vez que tal competência versa sobre a mobilização de práticas da cultura digital para ampliar as formas de produção de sentidos. Mais uma vez, voltamos ao questionamento inicial do porquê fazer pesquisa. Realizo tal pesquisa uma vez que surge a necessidade de compreender como esse professor, que muitas vezes utiliza a tecnologia com uma função utilitária ou motivacional, poderia agora utilizá-la com sua função social, exigida pela BNCC, desenvolvendo no aluno o domínio para a compreensão e produção de sentidos produzidos por meio da cultura digital.

Nessa tentativa de compreender como o professor de língua portuguesa poderá ampliar as práticas de ensino a fim de desenvolver as competências apontadas pela BNCC, esta tese visa analisar e refletir sobre uma proposta pedagógica com o gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney associada à Gramática do Design Visual (GDV) com vistas ao desenvolvimento da competência específica nº 10 de Língua Portuguesa para o ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa maneira, passo agora a explicar porque escolho o gênero fotorreportagem, a Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual para a realização de tal estudo, bem como apresentar as justificativas e os objetivos de tal estudo.

Qual a realidade do ensino de língua materna? Justificativas do estudo realizado.

Ao observarmos o site do Ministério da Educação (MEC) e o site Movimento pela Base, que apresentam e discutem o papel da BNCC para o cenário educacional brasileiro, as dúvidas frequentes são sobre o papel do professor na implementação do documento nas escolas. O site Movimento pela Base apresenta uma seção intitulada “Sobre a BNCC”, na qual apresenta a subseção “Dúvidas Frequentes”. Em tal subseção aparecem perguntas como, “como a minha rede e/ou escola vai implementar a BNCC?”; “o que muda na minha disciplina/área do conhecimento com a BNCC?”; “como os professores e as escolas podem se preparar?”; “os professores precisarão passar por alguma formação?” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020). Essas perguntas refletem a preocupação com o fazer docente na implementação da BNCC. Por mais que o site não deixe claro se tais perguntas vieram ou não de docentes e/ou de outros atores da comunidade escolar, acredita-se que as dúvidas ali apresentadas surgiram das discussões realizadas durante a construção do documento ou quando ele foi publicado, visto que o site disponibiliza um e-mail para que o usuário possa enviar sua dúvida, caso ela não apareça entre as perguntas ali disponibilizadas.

Segundo Rojo e Moura (2012), o trabalho com os multiletramentos para o ensino de língua materna poderá ou não envolver as TDIC. Este deve, além de desenvolver o letramento digital, levar o aluno a ampliar também seu letramento crítico, que requer “análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado” (ROJO e MOURA, 2012, p. 9). Portanto, cientes de que nessa nova ordem textual, que torna impossível ler significados representados apenas pelo modo linguístico, tal pesquisa justifica-se, primeiramente, por entender que a escola é responsável por preparar o aluno para desenvolver “aprendizagens essenciais (...) que visam à formação humana, integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), e que a formação humana integral dita pela BNCC abrange a leitura e compreensão de diversas semioses para a produção de sentido nas diversas práticas sociais nas quais o aluno está inserido.

Porém, ao analisarmos os principais indicadores criados pelo Governo Federal a fim de averiguar a qualidade de ensino da educação básica, percebe-se que a escola não tem conseguido atingir os índices definidos pelo Ministério da Educação (MEC). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – é um indicador que tem como objetivo medir a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Ele combina os índices de aprovação com informações sobre o desempenho dos alunos em exames padronizados de larga escala. As metas do Ministério da Educação para o IDEB seria atingir no ano de 2022 a nota seis (6), a mesma

obtida por países desenvolvidos. Porém, os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2021 apontam que nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), o Brasil não atingiu a meta estipulada para estes segmentos (BRASIL, 2019).

Semelhantemente, no Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB – uma das avaliações utilizadas para calcular o IDEB – “propõe-se um sistema de avaliação que tenha como objetivo medir a qualidade da educação a partir de sete eixos³” (BRASIL, 2018, p. 17), a fim de “gerar informações que permitam conhecer e acompanhar o ensino ofertado pelas unidades escolares e a evolução do aprendizado dos estudantes da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 26). No eixo de ensino aprendizagem, o INEP destaca dois temas que são analisados, o currículo e as práticas pedagógicas, que tem como objetivo principal obter informações sobre como se desenvolvem as relações no ambiente de sala de aula, pois delas dependem fortemente as condições que garantem a aprendizagem. Incluem-se nesse tema, além das práticas docentes, o ambiente, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas (BRASIL, 2018, p. 27).

Para coletar os dados de avaliação, o SAEB mede a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática no EF – 5º e 9º ano e no EM – 3º ano, através de uma escala que varia do nível zero ao nível nove em Língua Portuguesa e do nível zero ao nível dez em Matemática. Segundo os dados do INEP, apesar de haver avanços no desempenho dos alunos em LP no ano de 2017, para o 5º e 9º ano do EF, tais avanços são poucos. Os alunos do 5º ano apresentaram nível 4 de proficiência e os alunos do 9º ano apresentaram nível 3. Já no 3º ano do EM, apenas 1,62% dos alunos alcançaram os níveis considerados adequados pelo MEC, ou seja, aproximadamente 20 mil alunos do total de 1,4 milhão que fez a prova tiraram acima do nível 7 de proficiência. (INEP, 2017).

As análises dos exames de proficiência definidos pelo Ministério de Educação e realizados pelo INEP apontam a necessidade de rever as práticas pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que os resultados apresentados por tais exames são insatisfatórios, apontando que os alunos estão passando para o próximo segmento escolar ou saindo da escola sem atingir os níveis necessários e desejados de letramento. Portanto, tal pesquisa justifica-se, também pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas realizadas nas aulas de português, visto que os resultados dos exames refletem um ensino aquém do esperado. Por isso é essencial reconhecer e questionar os valores impostos

³ Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino-Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes. (BRASIL, 2018, p. 17)

pela escola para o ensino, bem como discutir questões metodológicas, conteúdos e técnicas que precisam ser repensadas, para, por fim, propor práticas pedagógicas que sejam teoricamente embasadas, estudadas e experimentadas.

Portanto, a pesquisa apresentada nesta tese é uma das possíveis respostas às pesquisas que discutem o uso das TDIC para o ensino de língua materna, uma vez que estas apontam a necessidade de trazer uma perspectiva diferente do ensino tradicional e auxiliam no aprendizado do aluno (CAIADO, 2011; PAIXÃO, 2012; IZIDÓRIO, 2016). Esta tese considera ainda o caráter multimodal dos textos, visto que as pesquisas apontam a necessidade de desenvolver letramentos multissemióticos nos alunos (JESUS, 2019; ROJO & MOURA, 2019; ARAÚJO e SILVA, 2015), que é possibilitado por meio da leitura e produção de gêneros multimodais, como o gênero fotorreportagem. Esta também se assemelha às pesquisas acima mencionadas ao apresentar uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero na perspectiva sociosemiótica, utilizando uma metodologia defendida pela Escola de Sidney e utilizando os conhecimentos da GDV. Não se deixa de realizar as devidas adaptações, considerando questões sociais, os alunos e a realidade das escolas de Divinópolis, como apontado por Oliveira (2019), que afirma que ao aplicar as orientações australianas, faz-se necessário adaptá-las à realidade brasileira e ao contexto social.

Contudo, o estudo que ora apresento difere-se dos demais, primeiramente por trazer a realidade do trabalho com o ensino da língua materna com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual e uma escola particular de Divinópolis; em segundo lugar, por considerar uma proposta de ensino com o gênero na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à GDV, para a leitura e produção da fotorreportagem e, por fim, por ser uma tentativa de traduzir as competências e habilidades apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular em uma proposta de prática exequível em sala de aula. Ao verificar como a Pedagogia de Gêneros e a GDV contribuem para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de Língua Portuguesa, esta pesquisa configura-se como original, visto que utiliza das teorias e da metodologia apresentada pela Escola de Sidney e pela GDV para interpretar e compreender tal competência.

Por que escolher tais teorias? Novas perspectivas para o ensino de língua materna.

As novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, o que afeta consideravelmente a vida em sociedade, uma vez que tais tecnologias permitem que os textos adquiram novas composições que vão além do código linguístico. O desenvolvimento tecnológico ampliou o uso da imagem e de outros recursos

semióticos, conferindo ao texto uma mescla entre palavras, imagens, sons e outros arranjos semióticos, ou seja, o texto escrito está convivendo cada vez mais intensamente com as imagens, vídeos e outros símbolos, que assumem papel fundamental na produção de significados. Segundo Vieira e Silvestre (2015, p. 43), a “composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimentos, som e escrita”.

As tecnologias digitais permitiram à população em geral o acesso aos recursos de produção de significado, que eram restritos a poucos que trabalhavam diretamente com a mídia, o que tornou urgente a necessidade de desenvolver os multiletramentos. Porém, minha experiência como docente mostra que a escola ainda permanece no ensino de leitura e escrita tradicional, não dando conta da gama multimodal presente nos textos. Logo, torna-se necessário discutir sobre a importância de se inserir na escola, e mais precisamente, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura, produção e análise desses textos produzidos por uma sociedade que utiliza diversos modos semióticos. Segundo Rojo e Moura (2009), o mundo contemporâneo exige da escola uma adequação quanto ao trabalho com os diversos textos que circulam na sociedade e que deverão ser abordados pelos professores em suas aulas, o que configura mudanças significativas no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa. Segundo os autores,

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares [...] não será suficiente [...] será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO e MOURA, 2009, p. 108).

Estas exigências perpassam, desde a reformulação das práticas de ensino ao incluir os projetos de letramento na aula de língua materna, quanto à questão dos múltiplos letramentos exigidos do/para o aluno a partir de agora. Ao entender que novas tecnologias requerem novos letramentos, nessa nova configuração, é importante e necessário que o letramento digital faça parte também do letramento escolar, a fim de que possibilite ao aluno a produção de significado. Nesse contexto em que se percebe a necessidade de reorganização das práticas de ensino com vistas a incorporar os estudos com as múltiplas semioses, surge a BNCC.

Portanto, tal pesquisa insere-se em um contexto social singular, primeiramente porque as TDIC modificam as práticas de linguagem, reformulando a composição semiótica dos gêneros textuais, o que desafia a escola a inserir tais práticas em suas propostas de ensino. Em segundo lugar, por estarmos em momento de implementação da BNCC nas escolas de todo país. Segundo resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), os novos currículos baseados na BNCC entraram em vigor nas escolas de educação infantil e ensino fundamental no ano de

2020 e, no ano de 2022, essa implementação aconteceu também no Ensino Médio. Por fim, insere-se em um contexto de incertezas advindas da Covid-19, pandemia que assolou o mundo desde o final do ano de 2019. Na tentativa de conter a propagação do vírus, houve a determinação do isolamento social e com isso, a transposição das atividades presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação da pandemia da COVID-19. Esse contexto reforçou a necessidade dos multiletramentos, pois milhares de alunos, pais, professores e gestores educacionais serviram-se do uso das TDIC para garantir a continuidade das aulas. Portanto, ficou evidente o desafio das instituições escolares no trabalho com a TDIC e, consequentemente, a inserção de práticas de linguagens até então não discutidas ou não consideradas pela escola.

Tais contextos indicam a urgência em realizar mudanças no trabalho com a linguagem, a fim de possibilitar a ampliação das habilidades básicas do letramento dos alunos, tais como ler, compreender, falar, interpretar e escrever, bem como possibilitar os multiletramentos nas práticas de ensino (COSCARELLI E RIBEIRO, 2005; MOREIRA, 2013; RIBEIRO, 2016). Portanto, pensando nos elementos necessários para a potencialização do uso das TDIC no ensino de língua, trago para a tese, primeiramente a concepção de língua e linguagem baseada na teoria sociossemiótica.

Halliday (2004) afirma que a linguagem é um sistema de construção de significados, que ocorre por meio das escolhas dos falantes, de acordo com o contexto social ao qual tais falantes estão inseridos e que língua é um sistema do qual o falante lança mão, juntamente com outros sistemas, para essa produção de significados. Logo, tal teoria apresenta-se como fundamental nesse novo contexto, em que a produção de significados é alterada pela presença constante das TDIC.

Em segundo lugar, com a necessidade de repensar o currículo escolar, visto que a implementação da BNCC exigirá que a escola repense o ensino de língua portuguesa, a fim de propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências ali mencionadas, entre elas a competência nº 10, que diz da cultura digital na sala de aula, trago a Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual (GDV) para a elaboração de uma proposta de ensino. A primeira traz uma pedagogia para o ensino de gêneros textuais em sala de aula e a segunda apresenta uma concepção para a leitura de imagens e de textos multimodais.

Ao voltarmos o olhar para a Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual como base teórico-metodológica para o ensino de leitura e produção textual, as pesquisas apontam que no Brasil, os trabalhos com tal pedagogia são poucos e dizem respeito a contextos específicos, sendo necessárias mais pesquisas com outros gêneros textuais. Porém, afirmam que

a Pedagogia de Gêneros “possibilita ao estudante melhorar suas habilidades de leitura e escrita, aumentando seu desempenho na escola, pelo menos dentro do padrão esperado em seu nível escolar” (OLIVEIRA, 2019, p. 16). Tais pesquisas apontam o reconhecimento e a importância da pedagogia de gêneros proposta pela Escola de Sidney como metodologia para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos (CAVALCANTI, 2016). E afirmam ainda que tal metodologia apresenta-se como alternativa, que possibilita ao professor “realizar intervenções na aprendizagem dos alunos, trabalhando com análise, reflexão e produção independente” (PAIVA, 2017, p. 21).

Por fim, escolhi trabalhar com o gênero fotorreportagem pelo fato de ele ser elencado, na BNCC, como gênero a ser trabalhado na escola. Cabe, entretanto, salientar que tal estudo não objetiva descrever o gênero e definir suas diferentes tipologias, como textuais, discursivos ou gêneros da linguagem. Apesar de compreender que há distinções terminológicas, observou-se que a Base Nacional Comum Curricular não faz separação entre as diferentes terminologias, portanto, nesta tese, a sua descrição será apresentada ao longo da tese. Segundo a BNCC, “o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 86), e a competência específica nº 10 de Língua Portuguesa para o ensino fundamental afirma que o estudante deve utilizar práticas da cultura digital, bem como “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais” (BRASIL, 2018, p. 87) para ampliar a produção de sentidos, tanto na leitura e na compreensão, quanto na produção de projetos autorais.

Tal escolha se deu pela necessidade de refletir sobre os processos de ensino em tempos de mudança nos processos de produção de sentido, advindas com o crescente uso das TDIC nas práticas sociais, observados nas diversas fotorreportagens publicadas ao longo dos anos dos diversos jornais digitais brasileiros. De acordo com Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen apud Vieira e Silvestre (2015, p. 44), “se os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos semióticos, então somente o uso da linguagem verbal se tornaria insuficiente para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social de significados”.

Portanto, as escolhas do gênero fotorreportagem, da Pedagogia de Gênero e da GDV deram-se por este estudo configurar-se como uma proposta de trabalho concreta de ordem pragmática que sirva de referência para os sujeitos envolvidos no processo educativo como professores, autores de materiais didáticos, pedagogos, delineadores de currículos e políticas de ensino nas diferentes redes de ensino, desenvolvedores de propostas didáticas, entre outros, repensem suas práticas. A BNCC dá ênfase maior que outros documentos oficiais à presença

de práticas de linguagem permeadas pelas TDIC no trabalho com o gênero textual que considera as diversas semioses em sua constituição. Logo, nada mais lógico do que selecionar teorias que apresentam concepções que se fundamentam na função social da linguagem, bem como no trabalho com gêneros textuais multissemióticos, como a fotorreportagem.

Isso posto, uma tese de doutorado, ao apresentar propostas de ensino com base na teoria sociosemiótica para o ensino de leitura e produção de gêneros multimodais, para o desenvolvimento de uma das competências apresentadas pela BNCC, caracteriza-se como uma tentativa de traduzir o documento oficial em práticas docentes no que tange o ensino de língua materna.

Quais os problemas de pesquisa? Perguntas que precisarão ser respondidas

Vários questionamentos permeiam o universo dessa tese e da pesquisa a ela atrelada. Porém, o maior e mais significativo é responder como a Pedagogia de Gêneros associada à GDV contribui para o trabalho de leitura e produção do gênero fotorreportagem no ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de Língua Portuguesa da BNCC.

Diante dessa problemática, alguns questionamentos foram levantados, observando a aplicabilidade da Pedagogia de Gêneros e da GDV na produção do gênero fotorreportagem e as competências apresentadas pela BNCC. São elas:

- A Pedagogia de Gêneros e a GDV apresentam-se como uma proposta teórico-metodológica potencial para o trabalho com gêneros textuais?
- O trabalho com gêneros na perspectiva da Pedagogia de Gêneros e da GDV aproxima os alunos do desenvolvimento da competência nº 10 da BNCC?
- A metodologia escolhida para elaboração da proposta de ensino pode ser eficaz para a produção de sentidos em gêneros textuais predominantemente imagéticos?
- As práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia de Gêneros e na GDV possibilitam a construção de diferentes projetos autorais por parte dos alunos?

Quais são meus objetivos? Como responder as perguntas apresentadas.

Objetivo Geral: Tal estudo objetivou investigar como a Pedagogia de Gêneros, associada à Gramática do Design Visual contribui para o ensino de Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas de leitura e produção do gênero fotorreportagem com vistas ao desenvolvimento da Competência Específica nº 10 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC.

Objetivos Específicos:

- Elaborar e aplicar uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney e da GDV para três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo duas turmas da Rede Estadual de Ensino e uma turma da Rede Privada de Divinópolis – MG.
- Analisar a aplicação de uma proposta inicial de produção do gênero fotorreportagem, a fim de obter parâmetros de comparação entre o que os alunos já sabem e o que eles aprenderam com a proposta aplicada durante a realização da pesquisa.
- Verificar nas produções coletivas e finais possíveis contribuições, mudanças e melhorias nos textos dos alunos, com base nas produções iniciais.
- Identificar em depoimentos dos alunos, elementos que indiquem contribuições da proposta desenvolvida para o desenvolvimento da competência específica nº 10 da BNCC.
- Elencar, na análise das percepções da professora, os aspectos da metodologia que contribuam para o desenvolvimento da competência específica nº 10 da BNCC.

Quais são as implicações desta pesquisa? Reconhecendo possibilidades futuras.

Esta pesquisa apresenta-se potencialmente como possível orientação para o trabalho com gêneros textuais na escola, portanto, este estudo apresenta como uma possível implicação, a oportunidade de identificar as possibilidades de aplicação eficaz da Pedagogia de Gêneros e de conhecimentos da GDV nas práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa para o trabalho com os gêneros. Desse modo, as teorias aplicadas poderão contribuir para o fazer docente, a fim de ajudar os alunos a compreenderem os diferentes tipos de textos, capacitando-os a identificar as características de cada gênero e produzir textos mais adequados à diversas situações de comunicação.

Qual a metodologia escolhida? Métodos para a realização desta pesquisa.

Para a realização de tal tese, selecionou-se a pesquisa participante como método de trabalho, visto que a professora-pesquisadora participou do estudo em questão. Segundo Schmidt (2006, p. 14),

o termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor (SCHMIDT, 2006, p. 14)

Logo, o pesquisador compartilha, interage e acompanha as ações dos sujeitos da pesquisa, visto que se insere na realidade a ser pesquisada, a fim de procurar transformar a realidade desse grupo. Para o registro de tais dados, o pesquisador faz o registro de tudo o que foi observado e analisa os dados obtidos ao longo da aplicação da pesquisa. Entretanto, neste estudo vou além da concepção de pesquisador participante, pois analiso as produções dos alunos e seus dizeres. Esta pesquisa configura-se como uma observação participante, mas considera a percepção dos agentes envolvidos no processo: os alunos-participantes e eu, professora-pesquisadora.

Neste estudo, os sujeitos de pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Ensino e de uma da Rede Particular em Divinópolis – MG e eu, como professora das turmas e pesquisadora. Os instrumentos de coleta de dados são: diário de pesquisa, atividades de produção do gênero fotorreportagem, conversa informal e grupo focal, que serão triangulados ao longo das análises.

Como organizei esta tese? Estrutura dos capítulos da tese.

Esta tese, resultado do estudo proposto, é composta por uma introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Nesta introdução, apresentei o porquê realizar tal pesquisa e a justificativa de tal estudo, situando o contexto social ao qual esta pesquisa está inserida; em seguida, apresento as teorias nas quais me baseei para a elaboração da proposta de ensino executada em sala de aula e que permeiam todo o estudo. Por fim, apresento os questionamentos da pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados e a metodologia de pesquisa.

No capítulo 1, exponho a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as proposições difundidas para o ensino por competências, bem como os conceitos sobre língua, linguagem e o ensino de língua materna apresentados pela Base. Traço um paralelo, mesmo que sucinto, das diferentes concepções apresentadas, por meio das semelhanças/diferenças entre termos como multiletramentos, novos letramentos e letramento digital, amplamente difundidos no documento. Ainda, neste capítulo, apresento as concepções de Perrenoud (1999) sobre o ensino por competências, nas quais baseiam-se a BNCC.

No capítulo 2 apresento o referencial teórico. Nesse capítulo abordo os conceitos de língua e linguagem de acordo com a Teoria Sociosemiótica, bem como os constructos da Linguística Sistêmico-Funcional. Apresento ainda, a Teoria de Gêneros e Registros, formulada por Martin e Rose (2007) e a Gramática do Design Visual, doravante GDV, por Kress e van Leeuwen (2006), que nortearam a construção da proposta de ensino para a leitura e produção de gêneros.

No capítulo 3, apresento e explico a proposta de ensino elaborada conforme da Pedagogia de Gêneros e a GDV, bem como justifico a escolha do gênero fotorreportagem. Apresento as atividades de leitura e produção textuais desenvolvidas ao longo da aplicação da pesquisa e a sua relação com a Competência Específica nº 10 da BNCC e respectivas habilidades.

No capítulo 4, descrevo a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, expondo a natureza da pesquisa e o contexto na qual está inserida. Apresento os sujeitos da pesquisa, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como também os procedimentos empregados na coleta e análise dos dados. Por último, defino e apresento como os dados foram analisados.

No capítulo 5, apresento os dados coletados e suas respectivas análises. Apresento os dados obtidos por meio do diário de pesquisa, as produções textuais iniciais e finais desenvolvidas pelos participantes, seguidas de suas análises. Exponho as transcrições do grupo focal realizado ao final da aplicação da proposta de ensino, bem como as considerações referente aos dados coletados. Neste capítulo, apresento um paralelo entre as produções textuais e a Competência Específica nº 10 da BNCC, analisando o desenvolvimento de tal competência pelos participantes.

Por fim, nas considerações finais, retomo as perguntas feitas e analiso se os objetivos de pesquisa foram alcançados. Discorro também sobre as limitações da pesquisa e as possíveis contribuições deste estudo para o ensino de língua materna e a aplicação da BNCC nas aulas de língua portuguesa, para o desenvolvimento de suas competências, bem como as contribuições para diversos sujeitos envolvidos no processo educativo. Encerro propondo possíveis desdobramentos desta pesquisa, que poderão ser úteis para o desenvolvimento do ensino de língua materna no contexto escolar.

1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – DOCUMENTO PLURAL?

“O propósito da escolarização talvez seja oferecer à juventude os princípios com base nos quais os jovens possam construir o conhecimento de que necessitam à medida que se defrontam com os problemas do seu próprio mundo; construir o conhecimento que os capacite a criar seu próprio mundo de acordo com seus propósitos”.

GUNTHER KRESS (2012, p. 144)

Neste capítulo proponho apresentar a estrutura da BNCC e as proposições difundidas para o ensino por competências, bem como os conceitos sobre língua, linguagem e o ensino de língua materna apresentados pela Base, com ênfase no ensino fundamental – anos finais. Traço um paralelo, mesmo que sucinto, das diferentes concepções apresentadas, por meio das semelhanças/diferenças entre termos como multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), novos letramentos (ROJO e MOURA, 2019) e letramento digital (RIBEIRO, 2009; 2017), amplamente difundidos no documento. Por fim, apresento as concepções de Perrenoud (1999) sobre o ensino por competências e habilidades, nas quais a BNCC está ancorada.

A BNCC estrutura-se de modo a deixar claro quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas em todas as etapas de ensino, pelas áreas do conhecimento e pelos componentes curriculares. Divide-se em cinco tópicos, nos quais expõe, primeiramente, uma introdução sobre o documento e seus fundamentos legais e pedagógicos; a estrutura da BNCC, como as aprendizagens estão organizadas e como ler a composição dos códigos alfanuméricos; e, por fim, as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em cada uma dessas etapas, o documento discorre sobre o contexto de aprendizagem, as áreas de conhecimento, as competências específicas de cada área, os componentes curriculares e suas respectivas competências e, finalmente, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Segundo o documento, com a sua homologação, caberia às redes de ensino “a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular, que envolve todo o conjunto de decisões e ações” (BRASIL, 2018, p. 20). O objetivo seria garantir as aprendizagens essenciais definidas de acordo com as etapas de ensino. Em suma, a Base define as competências e as habilidades e as instituições de ensino elaboram os currículos, a fim de que os alunos desenvolvam as habilidades e competências estabelecidas. Neste estudo,

meu foco é analisar o componente curricular de língua portuguesa do ensino fundamental – anos finais, atentando-me para uma de suas competências e possíveis habilidades relacionadas a ela.

Para a etapa do ensino fundamental – anos finais, o documento preconiza que “é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60). Há um olhar atento para as mudanças que ocorrem com os adolescentes nessa faixa etária, sendo necessário desenvolver a criticidade do estudante. Neste momento, a Base discorre sobre as transformações sociais ocorridas por meio da cultura digital e, diante desse contexto social, destaca os desafios que as TDIC impõem para a escola. Segundo a Base,

é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Os desafios que se apresentam para a escola ocorrem devido às mudanças sociais decorridas pelo uso das tecnologias, pois “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede” (BRASIL, 2018, p. 61). Observa-se que há uma preocupação da BNCC em inserir a cultura digital em sala de aula, independente da área de conhecimento e do conteúdo curricular, visto que enfatiza em diversos momentos do texto introdutório e também da etapa do ensino fundamental sobre o novo contexto propiciado pelo uso das TDIC no âmbito social. Aponta ainda a necessidade de repensar as formas de comunicação na atual conjuntura, ao afirmar que devemos desvendar “possibilidades de comunicação (e também de manipulação)” (BRASIL, 2018, p. 61).

O documento reconhece a necessidade de inclusão das tecnologias em sala de aula, visto que estas afetam de modo significativo as formas de comunicação, bem como a produção de significados dos diversos textos que circulam socialmente. Observa-se, portanto, que a Base avança nessa discussão, uma vez que relaciona a importância da cultura digital na sociedade atual com a área de linguagens e com o componente curricular de língua portuguesa, fato que não acontecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar de dedicar um capítulo sobre a importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, os PCN dos

terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª série) não fazem uma relação entre o uso das tecnologias e o componente de LP. Os PCN reconhecem as potencialidades das tecnologias de modo geral, ao afirmar que “cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar)” (BRASIL, 1998, p. 135), porém tal discussão se faz no âmbito geral da instituição escola, não sendo associada, como na BNCC, aos componentes curriculares.

Ao compreender os avanços nas discussões sobre cultura digital e a sua influência no ensino de língua portuguesa, preconizados pela BNCC, cabe discutir e apresentar as concepções que o documento apresenta sobre língua e linguagem, assim como apresentar e discutir as influências que a cultura digital acarreta para o ensino de língua materna e, com isso, discutir conceitos que foram apropriados pela Base como multiletramentos, novos letramentos e letramento digital.

1.1. BNCC e as concepções de língua e linguagem: influências no ensino de língua materna

Ao atentar-se para a área de linguagem e para o conteúdo curricular de LP, observa-se que a Base assume a mesma concepção de linguagem apresentada pelos PCN, entendendo-a como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). No mesmo caminho, a Base reitera que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63). Ambos os documentos apontam para a visão funcionalista, de linguagem, que analisa a língua em seu uso real, atentando-se para a relação entre a estrutura linguística e os aspectos culturais e sociais (BAKHTIN, 2009). Apesar de não apresentar as referências bibliográficas e os autores nos quais baseiam-se, o texto presente na BNCC aproxima-se das teorias bakhtinianas ao afirmar que

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...] por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

Essa afirmação está ancorada numa concepção de linguagem que toma como sua natureza a de comunicar, a de se dirigir ao outro, conforme afirma Bakhtin (2009, p. 116): “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo

que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Logo, a BNCC considera os usos sociais da linguagem para o ensino de língua materna, partindo da análise do texto e dos seus significados para a aprendizagem. Tais conceitos são observados ainda nas competências específicas da área de linguagem, visto que a competência 1 afirma que é necessário que o aluno compreenda “as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica (...) (BRASIL, 2018, p. 65). Nesse sentido, a língua é estudada nas diferentes concepções sociais que ela exerce e cada indivíduo constrói significados através das funções e relações disponíveis nos sistemas linguísticos.

No que tange ao componente curricular de Língua Portuguesa, segundo o documento, o ensino de língua materna deve

(...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 68).

A fim de cumprir esse papel, tal componente é dividido em eixos de integração, a saber: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica. Segundo o documento, tais eixos foram separados apenas didaticamente, a fim de uma melhor organização curricular, porém espera-se que esses eixos se articulem no trabalho com o texto. Nesse sentido, a Base “assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2018, p. 67), relacionando o texto ao contexto de produção e, para tanto, o desenvolvimento de habilidades para o uso da linguagem em diversas atividades cotidianas.

Ao organizar-se em quatro eixos, leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, articulados aos campos de atuação artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública, o documento destaca a importância de o contexto escolar se aproximar mais das práticas cotidianas (BRASIL, 2018, p. 84) e, mais uma vez, aproxima-se da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Segundo o autor,

o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Na mesma perspectiva do autor, a BNCC divide os conteúdos segundo os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Campos de Atuação na sociedade e de usos da linguagem

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL (2018, p. 84)

Ao definir os campos de atuação, a Base reconhece as concepções de Bakhtin (1997), no que tange aos gêneros discursivos, visto que assume que cada campo de atuação elabora seus próprios gêneros discursivos, conforme as necessidades comunicativas. Nesta direção, ao expor os quadros com as habilidades, apresenta-se também as práticas de linguagem, os campos de atuação e o eixo, os objetos de conhecimento daquele eixo. Na descrição das habilidades propostas, a base apresenta os gêneros discursivos próprios daquele campo de atuação determinado, reconhecendo que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Uma das coisas que mais difere a BNCC dos PCN é a ênfase dada pela primeira à cultura digital e sua importância para o ensino de língua materna. No trecho sobre a área de linguagem como no componente curricular de língua portuguesa, o documento reitera a influência da tecnologia no âmbito social atual, o qual passa por mudanças em decorrência do avanço e da multiplicação das TDIC e da facilitação do acesso aos equipamentos tecnológicos. Diante desse cenário, a Base discute os desafios enfrentados pela escola e a necessidade de incorporação de tais tecnologias ao ensino.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. [...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente da cultura digital (BRASIL, 2018, p. 61).

É importante destacar que o documento argumenta sobre a apropriação, por parte da escola e, conseqüentemente, do aluno, das tecnologias e das práticas de linguagens, a qual engloba tanto a leitura e compreensão de textos produzidos em formato digital, bem como a necessidade de produção, de configuração, de disponibilização, de replicação e de interação em

ambiente digital, a fim de ampliar o debate acerca de temas que cercam tais práticas. (BRASIL, 2018, p. 69). Ao afirmar da essencialidade da incorporação das novas linguagens ao ensino, a Base deixa claro que não pretende desprezar o escrito/impresso, mas contemplar também, os “novos letramentos, essencialmente digitais” (p. 69) e reconhece que a inclusão das TDCI em ambiente escolar ainda é incipiente e, portanto, necessária sua discussão.

Com a proposição de tal discussão, amplia-se a concepção de linguagem, pois, enquanto os PCN valorizam o texto oral e escrito, “tornando a linguagem como atividade discursiva [...] uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 27), a Base expande tal conceito ao afirmar que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63). Ao afirmar a necessidade de ampliação do letramento dos alunos, a fim de “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68), esta passa a incorporar modos semióticos distintos do verbal (visual, corporal, digital) para a compreensão e a produção de sentidos.

Ao usar as expressões “novas” e “outras” para caracterizar a linguagem, a Base reconhece o caráter inovador para um documento oficial que norteará os currículos das instituições escolares, visto que os PCN, por mais que dediquem um capítulo para discutir sobre a tecnologia e a língua portuguesa, não consideram os multiletramentos e novos letramentos para o ensino de língua materna. Reconhecem, portanto, a necessidade e a urgência de se trabalhar gêneros textuais produzidos também em ambientes digitais, considerando inclusive, como os alunos passam de consumidores para produtores desses gêneros.

Em consonância, faz-se necessário reforçar a necessidade de mudança também nas práticas de ensino de língua materna. Portanto, ao construir os currículos com base nas competências e habilidades apresentadas na BNCC, cabe às instituições escolares considerarem as diversas linguagens, incorporando nas salas de aula o trabalho com gêneros textuais produzidos em ambientes digitais, que considerem as linguagens visual, sonora, escrita, ou quaisquer outras necessárias para a compreensão e produção desses gêneros. Nessa tentativa, torna-se essencial que os currículos considerem os novos letramentos e os multiletramentos discutidos pelo documento, para tanto, passo a discutir as concepções apresentadas no documento para novos letramentos e multiletramentos.

1.2. Multiletramentos e Novos letramentos: o mesmo que letramento digital?

Uma das conclusões da minha pesquisa de mestrado aponta que os professores de língua portuguesa em Divinópolis desenvolvem práticas de ensino as quais “abordam a diversidade cultural e a diversidade de linguagens, característica dos multiletramentos”, entretanto, estes não conseguiram “avaliar os multiletramentos dos alunos, pela não familiaridade com o conceito ou mesmo pelo distanciamento existente entre a teoria e a prática (MORAIS, 2018, p. 123). Tal conclusão reflete na implementação da Base, uma vez que tais conceitos estão embricados nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Portanto, cabe aos professores de língua materna compreenderem tais conceitos, a fim de potencializar a criação de atividades, as quais incorporem adequadamente as habilidades propostas, pois, segundo Kress,

não é mais possível pensar o letramento isolado de uma ampla gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos, mas relacionados, merecem destaque particular. Trata-se, por um lado, da ampla transição do domínio da escrita, já há séculos, para o novo domínio da imagem e, por outro lado, da passagem do domínio do suporte livro para o domínio do suporte da tela. Esses dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e mídia associada para representar e comunicar em todos os níveis e em todos os domínios. Juntos, eles levantam duas questões: qual é o futuro provável do letramento e quais são os possíveis efeitos sociais e culturais dessa mudança em um nível mais amplo? (KRESS, 2012, p. 130).

Ao ler os conceitos de letramento(s), novos letramentos e multiletramentos apresentados pela BNCC, compreende-se que esta os entende de forma complementar, porém isoladamente. Apesar das diversas referências da Base aos termos letramento(s) e multiletramentos, destaco algumas concepções de letramentos (BRASIL, 2018, p. 224) e novos letramentos (BRASIL, 2018, p. 69, 475, 487) e a concepção de multiletramentos (BRASIL, 2018, p.70).

O termo letramento, combinado com alfabetização apresenta-se em dois momentos da Base, descritos no segmento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Apesar de Soares (1998) partir do conceito de alfabetização ou alfabetizar para conceituar o letramento, ela diferencia os termos, o que não acontece em uma das referências da BNCC. Ao apresentar as habilidades do componente curricular Educação Física para os anos iniciais, a Base afirma que este “pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BRASIL, 2018, p. 224), como se os termos fossem sinônimos.

Porém, ao apresentar o componente de Língua Portuguesa para os anos iniciais, observa-se que o documento separa os dois conceitos, alfabetização e letramento, ao afirmar que no eixo leitura/escuta “amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2018, p. 89), aproximando o conceito apresentado por Soares (2002), a qual define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). Tal separação é observada também em outros trechos do documento, como por exemplo, nas áreas de matemática e ciências da natureza, ao trazer os termos “letramento matemático” (p. 266) e “letramento científico” (p. 321).

Já a ampliação do conceito de letramento se dá ao tratar da cultura digital nas práticas de linguagem. Nas palavras apresentadas no documento, ao enfatizar o uso das TDIC e dos textos produzidos em ambiente digital, “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, **essencialmente digitais**”⁴ (BRASIL, 2018, p. 69), logo o documento apresenta-o relacionado à cultura digital. A Base traz tal definição numa de suas notas de rodapé ao declarar que “os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (BRASIL, 2018, p. 487). A competência específica nº 10 de LP para o ensino fundamental afirma que o estudante deve “mobilizar práticas da cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 87), entende-se, portanto, que o mesmo deve desenvolver novos letramentos para atingir tal competência.

Ao apresentar uma teoria que define os novos letramentos, Leu, Coiro *et al* (2017) afirmam que o termo é plural e pode ter várias interpretações, conforme as pesquisas avançam e que, para conceituar o termo, se faz necessário levar em consideração o caráter efêmero do termo letramento, que se modifica conforme as mudanças dos contextos sociais, bem como “tirar vantagem de perspectivas múltiplas⁵, e novas que irão finalmente emergir, para capturar

⁴ Ênfase da pesquisadora.

⁵ Para Leu, Coiro *et al* (2017), “Some people use the term new literacies to capture the new social practices of literacy that are emerging (Street, 1995, 2003). Rather than seeing new social practices emerging from new technologies, they tend to see new Technologies emerging from new social practices. Others use the term new literacies to describe important new strategies and dispositions that are essential for online research and comprehension (Castek, 2008; Coiro, 2003; Henry, 2006; International Reading Association, 2009). Still others see new literacies as new discourses (Gee, 2007b) or new semiotic contexts (Kress, 2003; Lemke, 2002). Others see literacy as differentiating into multiliteracies (Cope & Kalantzis, 1999; New London Group, 1996) or multimodal contexts (Hull & Schultz, 2002), and some see a construct that juxtaposes several of these orientations (Lankshear & Knobel, 2006). When one includes terms such as ICT literacy (International ICT Literacy Panel, 2002) or informational literacy (Hirsh, 1999; Kuiper & Volman, 2008), the construct of new literacies becomes even broader. (LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 1156).

toda a gama de complexidades que definem o letramento durante um período em que o letramento muda continuamente” (LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 1156)⁶. Rojo e Moura (2019), ao discutirem o termo novos (multi)letramentos, afirmam que “o universo aberto pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” foi o responsável por “convocar o adjetivo “novo” como qualificativo de um conjunto de letramentos” (ROJO e MOURA, 2019, p. 25). Na tentativa de definir uma teoria dos novos letramentos, os autores Leu, Coiro *et al* (2017) elencaram as principais mudanças nas práticas sociais, comuns às pesquisas na área dos letramentos que, segundo os autores, são o ponto de partida para uma teorização completa, identificando assim “os princípios centrais” (LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 1158), sobre os quais tal teoria deve ser construída. Entre as mudanças, estão:

1. A Internet é a tecnologia que esta geração definiu para o letramento e aprendizagem em nossa comunidade global.
2. A Internet e as tecnologias relacionadas requerem novos conhecimentos adicionais para acessar plenamente seu potencial.
3. Os novos letramentos são dêiticos.
4. Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados.
5. Os letramentos críticos são essenciais para os novos letramentos.
6. Novas formas de conhecimento estratégico são necessárias com novos letramentos.
7. Novas práticas sociais são um elemento central de novos letramentos.
8. Os professores se tornam mais importantes, embora seu papel mude, dentro das novas salas de aula de novos letramentos (LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 1158)⁷.

Rojo e Moura (2019) questionam a adjetivação do termo letramentos e justificam tal feito devido ao “universo aberto pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (ROJO & MOURA, 2019, p. 25), reforçando e parafraseando as contribuições de Leu, Coiro, *et al* (2017) para a teoria dos novos letramentos. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 26),

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO & MOURA, 2019, p. 26).

⁶ Tradução Própria. Original: [...] “rather to take advantage of multiple perspectives, and new ones that will ultimately emerge, to capture the full range of the complexities defining literacy during a period in which literacy continually changes” (LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 1156).

⁷ Tradução Própria. Original: 1. The Internet is this generation’s defining technology for literacy and learning within our global community. 2. The Internet and related technologies require additional new literacies to fully access their potential. 3. New literacies are deictic. 4. New literacies are multiple, multimodal, and multifaceted. 5. Critical literacies are central to new literacies. 6. New forms of strategic knowledge are required with new literacies. 7. New social practices are a central element of New Literacies. 8. Teachers become more important, though their role changes, within new literacy classrooms ((LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 1156).

As concepções apresentadas pelos autores são traduzidas pela BNCC, a qual relaciona o conceito de novos letramentos à cultura digital. E, apesar de não ser referenciada, tal conceituação apresentada no documento corrobora autores brasileiros que discutem o conceito de letramento digital, apesar da adjetivação não aparecer no texto da Base em nenhum momento. Soares (2002, p. 151) define o letramento digital como “um certo *estado ou condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem prática de leitura e escrita na tela”. Já Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) afirmam que “letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nesse sentido, ser letrado digital, segundo Xavier (2005),

pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 2).

Também Buzato (2010, p. 168) propõe uma visão de letramentos digitais “como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. Para o autor, letramento digital extrapola o domínio das ferramentas digitais, pois ressalta como as tecnologias afetam as práticas sociais, desenvolvendo novas competências cognitivas, sociais e culturais.

Baseado nas definições sobre letramento digital, entendendo-o como a “habilidade” do indivíduo de ler, compreender, interagir e navegar no ambiente digital, na tela do computador e/ou celular, tablet entre outros equipamentos, lidando com *links* e *hipertextos*, elaborando uma leitura não linear, diferente da leitura realizada no papel, podendo inclusive alterar o texto do outro, e ciente de que as tecnologias e o próprio computador trarão novas práticas de leitura e um diferente acesso à informação, que possibilitará ou demandará “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” (SOARES, 2002, p. 152), repito aqui a pergunta de Ribeiro (2009, p.28), “o que faz alguém ser letrado digital?”.

Na tentativa de responder esse questionamento, Ribeiro (2009) define:

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30).

O usuário deverá desenvolver habilidades que possibilitem a comunicação eficiente nos ambientes digitais. Pensando nestas habilidades e na formação do professor, Freitas (2010) apresenta um levantamento realizado por Souza (2007), onde a autora classifica o letramento digital em duas definições: restritas e amplas. Segundo Souza *apud* Freitas (2010, p. 337) “as definições restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. São definições mais fechadas em um uso meramente instrumental”. Já as definições amplas seriam aquelas que consideram os contextos sociocultural, histórico e político, onde o indivíduo deve desenvolver competências necessárias para entender e utilizar as informações de maneira crítica. Corroboro Freitas (2010, p. 338) que afirma que “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso”, visto que entendo que o letramento digital vai além da simples manipulação dos equipamentos como computador, tablets, celulares, entre outros, pois envolve também os processos de compreensão e produção de sentidos em ambientes digitais.

Portanto, consideraremos que o tratamento dado pela BNCC aos “novos letramentos” engloba também letramento digital, amplamente debatido nas pesquisas nos últimos anos, uma vez que “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Observando o teor da competência específica nº 10 de LP, escolhida para o desenvolvimento de tal estudo, entendemos que ao desenvolver tal competência, o aluno estará também desenvolvendo o letramento digital ou novos letramentos próprios da cultura digital.

Por fim, em relação ao termo “multiletramentos”, a Base apresenta a mesma concepção apresentada pelo *New London Group* (NLG) (1996). Segundo os autores do NLG, a palavra multiletramentos representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63). No componente de língua portuguesa, a Base apresenta em nota que

as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais (BRASIL, 2018, p. 487).

A perspectiva apresentada pela Base é a mesma apresentada pelo NLG, traduzida por Ribeiro (2021) e estudantes de mestrado e de doutorado do CEFET-MG (RIBEIRO, et al.,

2021), e por Rojo e Moura (2019, p. 23), os quais afirmam que “o termo “multiletramentos” remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais”. Segundo o documento publicado em 1996 pelo Grupo de Nova Londres, multiletramentos foi a palavra escolhida para “descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística (RIBEIRO et al., 2021, p 18)⁸.

Na mesma perspectiva apresentada pelo NLG (1996), a Base aponta para os dois conceitos que caracterizam os multiletramentos: a multiplicidade de semioses e a multiplicidade de culturas. Ao considerar “diversas linguagens”, a base dá ênfase a práticas de linguagens permeadas pelas TDIC, contemplando em suas competências e habilidades a cultura digital, considerando assim a multimodalidade presente nos textos e destacando a importância de um currículo que contemple o trabalho com textos multimodais e multissemióticos. Destaca também a multiculturalidade característica dos multiletramentos ao afirmar que “da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural” (BRASIL, 2018, p. 70).

Tais perspectivas podem ser comprovadas ainda nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, refletidas, por exemplo, na competência 1, que trata da multiculturalidade social, visto que o aluno deve “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades e seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87); e na competência 3, que trata da multimodalidade, uma vez que o aluno deve “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias” (BRASIL, 2018, p. 87).

Portanto, ao analisar as diferentes concepções apresentadas pela Base, percebe-se que há uma distinção entre novos letramentos e multiletramentos. Entendemos que, para o documento, a concepção de novos letramentos se iguala aos letramentos digitais e que tal conceito é utilizado para determinar os textos produzidos e consumidos apenas em ambientes digitais. Para tanto, compreende-se que o trabalho com as TDIC desenvolverá novos letramentos que não poderão ser desenvolvidos apenas com o trabalho do texto impresso, portanto, restrito à cultura digital.

⁸ Tradução de Ribeiro et al (2021, p. 18)

Já o conceito de multiletramentos apresentado pelo documento é um conceito mais amplo, visto que abrange tanto os textos impressos e orais quanto os textos produzidos em ambientes digitais, atentando-se para as múltiplas culturas e semioses presentes. No entendimento desta pesquisa, o termo “novos letramentos” é uma ramificação do conceito dos multiletramentos, visto que ao desenvolver novos letramentos, os alunos automaticamente desenvolvem os multiletramentos, uma vez que não dá para negar o caráter multimodal e multicultural dos textos digitais. Apesar de afirmar que os termos se complementam, tal pesquisa compreende o caráter diferencial de ambas as definições, visto que elas apresentam objetivos diferentes no trabalho com o gênero. Enquanto a perspectiva dos novos letramentos, apresentada pela Base, objetiva desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir textos em ambientes digitais, o que inclui reconhecer as diferentes semioses e como elas contribuem para a produção de sentido, os multiletramentos atentam para a capacidade do aluno de identificar as diversas culturas e diversas semioses para a compreensão e produção dos gêneros textuais, sejam eles digitais ou não. Portanto, a pesquisa desenvolvida nesta tese parte de uma proposta na perspectiva dos multiletramentos, visto que as atividades desenvolvidas pelos alunos ora perpassam os gêneros impressos, ora os gêneros disseminados nos ambientes digitais.

Ao selecionar a competência específica nº 10 para o desenvolvimento desta investigação, reconheço que, por meio dela, pretende-se o desenvolvimento de novos e multiletramentos, visto que o aluno deverá “mobilizar práticas da cultura digital (**novos letramentos**), diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais (**multimodalidade**) para expandir as formas de produzir sentido (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo (**multiculturalidade**) e realizar diferentes projetos autorais (**multiletramentos**)”⁹ (BRASIL, 2018, p. 87). No tocante ao conceito de cultura digital, o documento afirma que

cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das **tecnologias digitais**, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à **multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais**, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e **manifestações culturais** de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 474)¹⁰.

⁹ Destaques incluídos pela pesquisadora, a fim de identificar como os conceitos de novos e multiletramentos estão imbricados na competência selecionada.

¹⁰ Ênfase da pesquisadora.

Logo, a escolha da competência deu-se por tratar de uma competência que lida com a cultura digital e, conseqüentemente, os conceitos de multiletramentos e novos letramentos. Passo, portanto, a discorrer sobre o ensino por competências, desenvolvido pelo documento.

1.3. BNCC e o ensino por competências

A BNCC organiza-se por meio de competências e habilidades. Primeiramente, apresenta dez competências gerais da educação básica, que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 9), as quais englobam todas as áreas de conhecimento e todos os componentes curriculares de cada segmento. Em seguida, expõe as competências específicas das áreas de conhecimento, conforme suas especificidades. Na área de linguagens para o ensino fundamental, são apresentadas seis competências específicas que abrangem os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. E, por fim, apresenta as competências específicas de cada componente curricular, conforme suas especificidades. No componente curricular de língua portuguesa, são apresentadas dez competências específicas.

A BNCC apresenta dez competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, que perpassam todo o ensino fundamental e que “são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 86), conforme apresentadas abaixo:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87)

As correspondências entre competências específicas de língua portuguesa e os eixos de integração foram por mim relacionados, a fim de verificar como as competências devem/podem ser trabalhadas nas aulas de língua materna. A BNCC não apresenta relação direta entre os eixos integradores e as competências, definindo os trabalhos com os eixos integradores para, posteriormente, apresentar as competências a serem desenvolvidas pelo conteúdo curricular de língua portuguesa. Tais competências corroboram a concepção de língua e linguagem apresentadas pela BNCC (Competência 1), que assume a centralidade do texto para a realização do trabalho (Competência 7). Vinculam-se também, aos eixos de integração propostos para a área: oralidade (Competência 3); leitura/escuta (Competências 6, 8 e 9); produção (escrita e multissemiótica) (Competências 2, 6 e 10) e; análise linguística/semiótica (Competências 4 e 5).

Os eixos integradores são amplamente discutidos pela Base, a qual aponta a necessidade de desenvolver tais eixos inseridos em práticas que permitam a reflexão e a capacidade do aluno de ampliar as habilidades de uso da língua, seja oral ou escrita, em processos de leitura e/ou produção textual. No quadro abaixo, apresento um compilado dos eixos integradores e as respectivas práticas propostas pela BNCC.

Quadro 2 – Eixos integradores

Eixo leitura	Práticas de linguagem que decorrem da integração ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais, multissemióticos e de sua interpretação.
Eixo da Produção de Textos	Práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral, multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.
Eixo da Oralidade	Práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.
Eixo da Análise Linguística/Semiótica	Procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção.

Fonte: BRASIL (2018, p. 71-80) Adaptado.

Ao discutir os eixos integradores, a BNCC apresenta as possibilidades do trabalho com o texto no que tange as práticas de uso e reflexão, possibilitando que o estudante amplie sua dimensão leitora e sua autoria na produção textual. Cabe destacar que, como mencionado anteriormente, há uma ampliação na concepção da composição textual, visto que o termo multissemiótico(s) (usado 47 vezes no documento) passa a compor e caracterizar as definições de textos, recursos, repertórios e gêneros, acrescido aos termos “oral e escrito”, passa a configurar textos, recursos, repertórios, gêneros orais, escritos e **multissemióticos**¹¹ (BRASIL, 2018).

As discussões apresentadas no que tange aos eixos integradores são essenciais para o desenvolvimento das competências supracitadas, visto que o documento deixa claro que se deve considerar tais pressupostos para o desenvolvimento das competências específicas do componente curricular de língua portuguesa, a fim de ampliar a participação estudantil em diferentes práticas de linguagem e em diferentes campos de atuação humana, para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2018, p. 86).

Segundo a BNCC,

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

¹¹ Ênfase da pesquisadora

A definição do termo “competências” apresentado pela Base corrobora os conceitos e definições apresentados por Perrenoud (1999, p. 7), que afirma que as competências são a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Segundo o autor, ao enfrentar determinado tipo de situação, o indivíduo deverá mobilizar “recursos cognitivos”, dentre eles o conhecimento adquirido. Pode-se entender também que a definição de competência apresentada pela Base traduz o que Perrenoud apresenta como os conhecimentos declarativos (mobilização de conhecimentos); conhecimentos procedimentais (habilidades) e; conhecimentos condicionais (atitudes e valores). Apesar da Base não apresentar referências em seu texto ao trabalho de Perrenoud (1999), acredita-se, porém, que há uma releitura, mesmo que em parte, do trabalho do autor. Este afirma que não há como desenvolver uma competência na escola sem que o aluno experimente situações reais, em que mobilize conhecimentos. Para o autor, a construção da competência “é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Logo, entende-se que para o desenvolvimento de competências na escola, faz-se necessário mobilizar práticas sociais reais, para que o aluno experimente situações em que são necessárias a mobilização dos conhecimentos para a resolução de problemas, como afirma Perrenoud (1999, p.38) “fazer como se” as disciplinas já formassem para competências, cujo exercício na aula prefiguraria a implementação na vida profissional ou na extraprofissional”.

Ao focar no ensino por competências, a BNCC afirma que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13), logo, a atenção deve voltar-se para o que “os alunos devem saber” e o que “devem saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 13), mobilizando os conhecimentos adquiridos para a solução de demandas cotidianas. Segundo Perrenoud (1999), os conhecimentos adquiridos pelos alunos “constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões” (PERRENOUD, 1999, p. 58). O autor afirma ainda que trabalhar por competências requer que haja uma mudança no ensino, uma vez que as competências são construídas com o exercício de situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 59) e para que isso aconteça, a prática pedagógica deve também mudar, bem como o pensamento do professor que está em sala de aula, pois segundo o autor “vê-se claramente que tal prática remete para outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana” (PERRENOUD, 1999, p. 59). Ao optar pelo ensino por competências, a BNCC

assume que “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13).

Perrenoud (1999, p. 27) explica que o desenvolvimento de uma competência no e pelo aluno requer “raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros”. O autor completa que o ensino por competências engloba as práticas sociais às quais os alunos estão inseridos, a fim de possibilitar que os alunos resolvam problemas relativos à superação de uma situação, ou seja, “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Ao observarmos os postulados do autor e as proposições apresentadas pela BNCC no que tange ao ensino por competências, concluímos que outro desafio se apresenta ao fazer docente. O professor precisa planejar suas aulas pensando no desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos. Segundo a BNCC, o ensino de língua materna será organizado em práticas de linguagem – “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71), que se traduzem em objetos do conhecimento. Nas experiências desta pesquisadora, tais objetos chegam às salas de aula, na maioria das escolas brasileiras, limitados às regras de memorização da gramática normativa, apesar da ressalva do documento sobre a necessidade de práticas de reflexão, que levem o estudante a ampliar sua capacidade de uso da língua em variadas práticas de linguagem. O ensino de língua materna tem passado por mudanças significativas devido às orientações teórico-metodológicas, que discutem sobre a análise e reflexão da língua, proposta esta prevista na BNCC, porém o grande desafio é: como traduzir tais competências para o ensino? O desenvolvimento de habilidades específicas já garante o desenvolvimento das competências propostas pelo documento? Como desenvolver nas aulas de língua portuguesa práticas sociais complexas?

Perrenoud (1999) alerta para o entendimento incorreto do ensino por competências, ao afirmar que,

na falta de formar somente competências, a escola poderia, ao menos, além de fornecer conhecimento, trabalhar capacidades descontextualizadas – sem referência a situações específicas – porém “contextualizáveis”, tais como saber explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar. Em vez de criar situações complexas, seria acentuada no treinamento a parte do exercício de capacidades isoladas, da ordem dos métodos ou habilidades gerais de pensamento e expressão. De resto, o ensino de conhecimentos continuaria sendo o caminho principal (PERRENOUD, 1999, p. 51).

Segundo o autor, a compreensão incorreta do ensino por meio de competências levará as instituições escolares a trabalharem tais competências sem a devida complexidade das

práticas sociais que permitirão desenvolver corretamente as competências necessárias para aquela situação, de forma descontextualizada. Para trabalhar por meio de competências, segundo o autor, fazem-se necessárias práticas pedagógicas interessantes e pertinentes, que considerem a idade e nível dos alunos, as competências que deverão ser desenvolvidas e o tempo disponível para isso (PERRENOUD, 1999).

Porém, o que se observa desde o início da implementação da BNCC nas escolas do país, é o foco nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em muitos momentos sem uma reflexão sobre as competências a serem trabalhadas. Como exemplo, observamos o Currículo Referência de Minas Gerais, que se apresenta como o currículo a ser trabalho nas escolas de Minas Gerais, definindo currículo como “uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los” (MINAS GERAIS, 2018, p. 11).

Este faz uma descrição e uma releitura da BNCC, sem muitos acréscimos para a área de linguagem e, conseqüentemente, de Língua Portuguesa. Segundo tal documento, “as competências do componente de Língua Portuguesa estão em consonância com as competências da área de Linguagens e com as competências gerais da BNCC” (MINAS GERAIS, 2018, p. 212), repetindo no currículo as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. Segundo o Currículo,

O ensino de Língua Portuguesa deve qualificar os estudantes para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania, formando-os locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua e aos gêneros de discurso do domínio público, bem como aos gêneros surgidos ou modificados pela cultura digital, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social (MINAS GERAIS, 2018, p. 213).

Tais diretrizes apresentadas pelo Currículo são traduzidas no Plano de Curso, que é revisto anualmente. O Plano de Curso do ano de 2023 é apresentado em forma de tabela e descreve as práticas de linguagem, as habilidades, os objetos do conhecimento, os conteúdos relacionados, as orientações pedagógicas e os descritores do SAEB, sem qualquer vínculo às competências a serem trabalhadas. Tal vínculo é apresentado apenas no texto geral do Currículo, ao afirmar que,

Os objetos de conhecimento, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e

habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso em diversas práticas, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo do componente curricular Língua Portuguesa aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, para o desenvolvimento de competências específicas. Vale destacar que essas competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (MINAS GERAIS, 2018, p. 214).

Ambos os documentos, Currículo Referência e BNCC, discorrem sobre a necessidade de desenvolver as competências essenciais aos alunos e, nesta tese me proponho a pensar no como fazer, por meio de proposta pedagógica que apresente prática de linguagem complexa, que possibilite ao aluno desenvolver habilidades específicas e vivenciar tais práticas, por meio de leitura e produção de fotorreportagens, a fim de propor meios possíveis que possam levar ao desenvolvimento da competência específica nº 10 de língua portuguesa. Para tanto, optei pela linguagem na perspectiva da Teoria Sociosemiótica da linguagem, especificamente a Pedagogia de Gêneros associada aos conhecimentos da Gramática do Design Visual para elaboração de tal proposta. No próximo capítulo, trato desse referencial teórico da área de linguagem que embasa minha proposta pedagógica apresentada adiante.

2. TEORIA SOCIOSSEMIÓTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

A escrita, a imagem e a cor se prestam a diferentes tipos de trabalho semiótico; cada um tem seus potenciais distintos de significado – e, neste caso, a imagem pode ter vantagem sobre a escrita. E isso, em poucas palavras – e, de certa forma, tão simples quanto isso – é o argumento para tomar a “multimodalidade” como o estado normal da comunicação humana¹².

GUNTHER KRESS (2010, p. 1)

A Teoria Sociossemiótica delinea-se a partir das teorias social e semiótica. A primeira dessas teorias parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem, cujo foco está em compreender como se dá a comunicação entre os homens e a relação entre os indivíduos e desses com a sociedade (MEILLET, SAUSSURE, 1916). Segundo Marra & Milani (2012), na concepção de Meillet, trata-se “de uma posse concreta adquirida no meio social”, e completa que “para o autor, a linguagem é um fato social, e cada língua, e toda língua, como noção particular e concreta, é também um fato social” (MARRA & MILANI, 2012, p. 70). Já a segunda teoria se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações, cujo foco está no desvendar do como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz. Nessa perspectiva, a língua é vista “enquanto fenômeno social, internalizada pelos falantes em um processo de desenvolvimento de necessidades e restrições comunicativas, biológicas, psicológicas e contextuais” (MEURER, 2009, p. 36).

Segundo Gualberto e Kress (2018, p. 2), na Teoria Sociossemiótica “os textos são vistos como complexos multimodais: eles são compostos por mais de um modo. A escrita, a fala, o gesto, a música, a dança, o design são exemplos de modos, de recursos materiais para evidenciar o sentido”¹³. Para Kress (2003), os gêneros reúnem traços característicos dos contextos sociais aos quais estão inseridos, bem como a finalidade dos participantes envolvidos no discurso naquele contexto. O autor completa que considera o gênero como a “categoria que realiza a relação dos participantes envolvidos no texto como interação” (Kress, 2003, p. 107).

¹² Tradução própria da pesquisadora. Original: Writing and image and colour lend themselves to doing different kinds of semiotic work; each has its distinct potentials for meaning – and, in this case, image may just have the edge over writing. And that, in a nutshell – and, in a way, as simple as that – is the argument for taking ‘multimodality’ as the normal state of human communication (KRESS, 2010, p. 1)

¹³ Tradução própria da pesquisadora. Original: [...] texts are seen as multimodal complexes: they are constituted by more than one mode. Writing, speech, gesture, music, dance, layout, are examples of modes, the material resources for making meaning evident (GUALBERTO & KRESS, 2018, p. 2).

O gênero textual é concebido com a finalidade específica da comunicação, tido como uma prática social discursiva. Os participantes, em determinado contexto de produção, produzem a mensagem estabelecendo relação com outro participante.

Porém, o crescente uso da tecnologia por parte da sociedade possibilitou novos modos de produção de significados, alterando a constituição de alguns gêneros. Antes predominantemente linguístico, hoje constituído de imagens, áudio, movimento, entre outros. Segundo Kress (2003), os gêneros podem ser constituídos de mais de um modo semiótico, podendo ser escrito, imagético, auditivo, visual, entre outros. Portanto, a análise de gêneros tidos como multimodais deve considerar não somente o texto linguístico, mas a imagem e outros símbolos que o compõem. Paiva (2013, p. 122) considera que a noção de multimodalidade no trabalho e estudos com textos podem se adequar para se levar em conta que elementos não verbais são também passíveis de textualidade.

Por mais que antes os gêneros fossem considerados apenas enquanto código linguístico, a multimodalidade já se fazia presente em todo ato comunicativo, portanto a análise do discurso multimodal deve considerar como os diferentes modos semióticos se entrelaçam para criar um texto unificado ou evento comunicativo. Partindo do pressuposto de que, em muitos domínios da escrita contemporânea, a estrutura textual é realizada não por meios apenas linguísticos, mas também visualmente, a análise deve-se voltar também para os demais recursos semióticos presentes no texto.

A teoria sociosemiótica,

considerando que as práticas semióticas, verbais, gestuais ou outras constituem manifestações por meio das quais se exprimem «conotativamente» as posições sociais dos agentes, propunha-se inventariar as correspondências entre tipos de comportamentos (em primeiro lugar linguísticos) e tipos de papéis sociais (definidos a partir de variáveis tais como a idade, o sexo, o estatuto profissional etc.) (LANDOWSKI, 2014, p. 11).

Halliday desenvolve a Linguística Sistêmico-Funcional, reconhecendo a língua não só como uma manifestação cultural. Silva (2012), em sua tese, apresenta as definições de língua apresentadas por Halliday, o qual afirma que

a língua é considerada um sistema de significação (por isso, semiótico) que, juntamente com outros sistemas semióticos, constitui a cultura humana (Halliday, 1989). Ela é definida como natural, e não inventada, própria do ser humano, um modo de expressão verbal, em oposição a outras formas de expressão, tais como a música, a dança e outras manifestações artísticas (Halliday & Mathiessen, 2004). Enquanto sistema semiótico é, então, um conjunto finito de signos distintos, os quais, por sua vez, são a fusão de um conteúdo à sua expressão (Eggins, 1994), equivalente aos termos de Saussure, um significado e seu significante (Saussure, [1916] 1988). Esta soma de um

conteúdo e sua expressão é arbitrária, mas o sistema semiótico constitui-se como tal no meio social (SILVA, p. 31, 2012).

A partir da proposta de Halliday, outros autores consideram a LSF pertinente para o estudo e entendimento de outros modos semióticos, além do linguístico, como por exemplo Kress e van Leeuwen (1996) que, ancorados na LSF, propõem a Gramática do Design Visual. Halliday, assim, tem sua teoria ampliada, o que mostra o potencial da teoria para estudar língua e outros modos semióticos. Logo, as ideias sobre multimodalidade que desenvolvo no preâmbulo do capítulo são estudados, em sua maioria, a partir da LSF de Halliday, a qual passo a descrever em seguida.

2.1. Linguística Sistêmico Funcional

Desenvolvida por M. A. K. HALLIDAY, a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, é uma teoria que parte do significado. Nessa perspectiva, a unidade semântica de análise é o texto e não a oração isoladamente, portanto, tal teoria apresenta-se como uma teoria da comunicação humana. Segundo Neves (1994, p. 113) “a gramática funcional considera, afinal, a competência comunicativa, isto é, a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”. Fuzer e Cabral (2014) definem os termos sistêmica e funcional, que caracterizam o termo linguística. Para as autoras,

Ela é *sistêmica* porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É *funcional* porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos (FUZER & CABRAL, 2014, p. 19).

Para Halliday (1996), a linguagem é o produto de um processo social, ou seja, a interpretação da língua deverá acontecer dentro de um contexto sociocultural, uma vez que pertence a uma cultura e por isso, entendida em termos semióticos. Para o autor, o uso que fazemos da língua parte da nossa necessidade de relacionar na sociedade, portanto, parte de escolhas, conforme as possibilidades disponíveis no sistema linguístico.

Segundo Carmo (2014), a LSF considera: a linguagem como produto do processo social em que os sujeitos estão inseridos; as trocas de significado por meio dos diferentes signos linguísticos; a linguagem como semiótica social, portanto deve-se interpretá-la dentro do contexto sociocultural, pois, como pertencente a uma cultura, deve ser compreendida em termos semióticos em seu interior; a língua consistindo de textos ou o discurso – troca de significado

em contexto interpessoal; a ligação inseparável entre língua(gem) e estrutura social; o complexo ideológico: além de perceber a língua como um sistema social, esta representa seus padrões de variação que caracterizam as culturas humanas – questão de negociação/política e; a língua sendo interpretada em relação aos processos sociais: interpretar tanto o discurso quanto o sistema linguístico.

Segundo Neves (1994, p. 112), a “gramática funcional é uma teoria geral da organização gramatical de línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global de interação social”. Portanto, para a LSF, a língua deverá sempre ser interpretada em relação aos processos sociais: analisar tanto o discurso quanto o sistema linguístico. Halliday (1996), além de perceber a língua como um sistema social, compreende que esta representa seus padrões de mudança que dão características às culturas humanas, ou seja, o autor propõe interpretar os processos linguísticos a partir dos processos sociais, considerando o contexto de situação e de cultura de cada processo.

Nas concepções da linguística sistêmico-funcional, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 21), “a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais”, logo, a língua não é o fim e sim o meio para que o indivíduo possa inserir-se na sociedade, relacionando com seus pares. Para tanto, a linguagem se materializa em textos, inseridos em um contexto de cultura e de situação. Segundo Halliday & Matthiessen (2004, p. 14) “o termo ‘texto’ refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conheça a linguagem”¹⁴. Segundo os autores, os textos podem ser analisados com um fim em si mesmo, com intuito de considerar os elementos gramaticais que os constituem; ou podem ser considerados como artefatos, considerando os significados ali produzidos. Nas palavras de Halliday & Matthiessen (2004, p. 23), “uma língua é um recurso para criar significado, e o significado reside em padrões sistêmicos de escolha”, já o texto “é o produto de uma seleção contínua em uma rede muito grande de sistemas – uma rede de sistemas”¹⁵, inseridos dentro de contextos de situação e cultura. Completo as palavras dos autores, afirmando que isso vale para outras formas de criação e expressão de significados, portanto, para o uso da linguagem em geral.

Para a LSF, o conceito de contexto é extremamente importante, visto que segundo a teoria, todo texto insere-se em dois contextos (situacional e cultural), conforme imagem abaixo:

¹⁴ Tradução própria da pesquisadora. Original: “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 14)

¹⁵ Tradução própria da pesquisadora. Original: “A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice” [...] A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems — a system network (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 23).

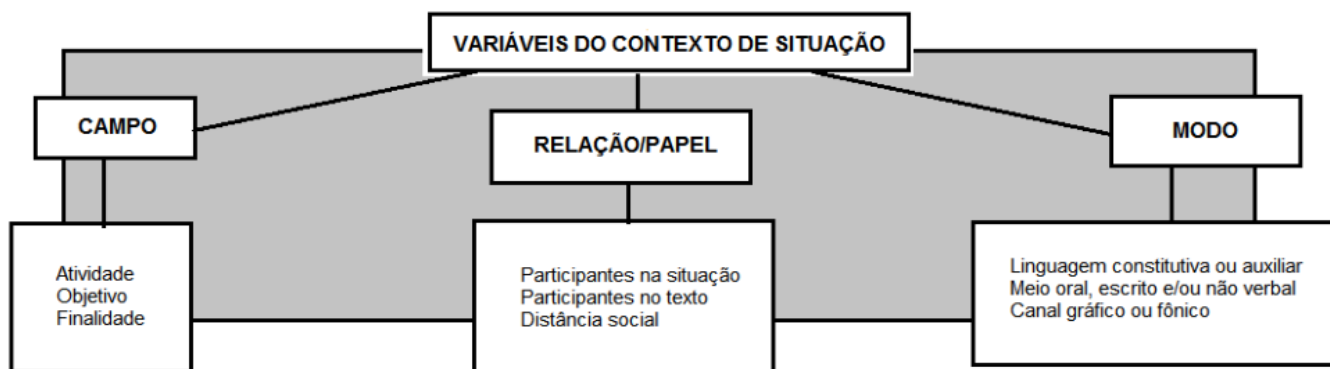
Figura 1: Texto em Contexto

Fonte: Fuzer & Cabral, 2014, p. 26

Segundo Gouveia (2009),

Do ponto de vista da LSF, todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema, correspondem a níveis extralinguísticos, sendo que a sua relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se realiza no estrato do conteúdo (GOUVEIA, 2009, p. 13)

Nesta linha, o contexto de situação é o “ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 27), conceituado por Halliday (1996) por meio de três variáveis: campo, relações e modo, referindo-se respectivamente à atividade praticada pelos participantes, às relações entre os participantes e os papéis que estes desempenham como controle, hierarquia, distância social e grau de formalidade, e a linguagem e o papel que esta exerce na atividade, considerando o compartilhamento entre os integrantes, o canal e o meio (FUZER e CABRAL, 2014, p. 30), conforme figura abaixo:

Figura 2: Variáveis do Contexto de Situação

Fonte: FUZER & CABRAL, 2014, p. 30

O contexto de situação considerará o campo, o qual remete às experiências/situações/atividades nas quais o participante se insere; a relações, que determinam os participantes da situação, qual papel desempenham, quem é o falante e quem é o ouvinte e a distância social entre eles e, por fim; o modo, o qual se refere ao tipo de linguagem utilizada pelo participante naquela prática social.

Já o contexto de cultura,

refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc. O contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 28).

Ao considerar que o texto está inserido também em um contexto de cultura, sua análise/produção/compreensão perpassa as práticas, valores e crenças compartilhados por membros daquela cultura. Neste contexto de cultura que, segundo a LSF, os gêneros são criados, assemelhando-se à definição bakhtiniana de gênero, ao afirmar que os gêneros são determinados pelas particularidades de um determinado campo da comunicação.

O modelo sistêmico funcional cunhado por Halliday “enquadra-se numa gramática sistêmica que se interpreta metafuncionalmente” (NEVES, 1994, p. 117). Para Halliday e Matthiessen (2004), as funções básicas da linguagem objetivam compreender a experiência humana (metafunção ideacional) e representar as relações sociais (metafunção interpessoal), realizadas por meio da organização da mensagem (metafunção textual). Fuzer e Cabral (2014, p. 32) afirmam que “metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua”.

Ao conceituar e justificar o uso do termo “metafunções”, Halliday e Matthiessen afirmam que

a análise sistêmica mostra que a funcionalidade é intrínseca à linguagem: isto é, toda a arquitetura da linguagem está organizada segundo linhas funcionais. A linguagem é como é por causa das funções em que evoluiu na espécie humana. O termo “metafunção” foi adotado para sugerir que a função era um componente integral da teoria geral (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004, p. 31)¹⁶

Nesse sentido, Halliday (1994) relaciona as metafunções às cada variável do contexto, visto que tais variáveis estão ligadas às funções que a linguagem exerce. Halliday e Matthiessen

¹⁶ Tradução própria. Original: the systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory. (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

significados produzidos pelos processos em associação com participantes e, opcionalmente, circunstâncias”, conforme quadro 4:

Quadro 4: Componentes da oração

Componentes	Definição
Processo	Representam eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social.
Participante	Realizados por grupos nominais que fornecem informações sobre pessoas, lugares, coisas e ideias envolvidas no processo de uma oração.
Circunstância	Adicionam significados à oração pela descrição do contexto em que o processo se realiza.

Fonte: FUZER & CABRAL, 2014, p. 41-53 - Adaptado

2.1.2. A metafunção interpessoal

Já a **metafunção interpessoal** refere-se à relação dos participantes no discurso. Como o falante interage com outras pessoas, mostrando a natureza das relações sociais interpessoais entre aqueles que estão utilizando a língua. Segundo Fuzer & Cabral (2014, p. 103), “através da interação, podemos estabelecer e desenvolver papéis sociais e identidade, bem como participar de grande variedade de processos sociais”. Segundo a LSF, a interrelação entre indivíduos se constitui por meio da linguagem, visto que podemos negociar relações, expressar opiniões e atitudes, significando os textos. De acordo com tal metafunção, a oração é analisada não só para representar a realidade do falante, mas também como parte do contato entre falante e ouvinte. Segundo Halliday & Matthiessen (2004),

Sempre que usamos a linguagem, sempre há algo acontecendo. Ao mesmo tempo, construir a linguagem é sempre representar: representar nossos relacionamentos pessoais e sociais com as outras pessoas ao nosso redor. A oração da gramática não é apenas uma figura, – algum fazer ou acontecer, dizer ou sentir, ser ou ter – com seus vários participantes e circunstâncias; é também uma proposição ou uma proposta, por meio da qual informamos ou questionamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta, ou expressamos nossa avaliação e atitude para com quem nos dirigimos e sobre o que estamos falando. Esse tipo de significado é mais ativo: se a função ideacional é a ‘linguagem como reflexão’, essa é a ‘linguagem como ação’. Nós a chamamos de metafunção interpessoal, para sugerir que ela é tanto interativa e pessoal (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 29-30)¹⁸.

¹⁸ Tradução própria da pesquisadora. Original: Whenever we use language there is always something else going on. While construing, language is always also enacting: enacting our personal and social relationships with the other people around us. The clause of the grammar is not only a figure, representing some process — some doing or happening, saying or sensing, being or having — with its various participants and circumstances; it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about. This kind of meaning is more active: if the ideational function of the grammar is ‘language Basic concepts for the study of language as

Na metafunção interpessoal, os dois papéis da fala – dar e solicitar – constituem as relações entre os indivíduos, por meio dos quais fazemos uma oferta, apresentamos um comando, declaramos ou perguntamos algo, por meio de recursos linguísticos que contribuem para estabelecer tal relação (FUZER & CABRAL, 2014).

2.1.3. A metafunção textual

Por fim, a **metafunção textual**, refere-se às relações presentes entre os componentes textuais. Tal função liga-se à maneira como o falante organiza a comunicação e as estruturas que produzem essa comunicação na forma de uma mensagem, mediante determinados propósitos. Essa metafunção analisa como o falante organiza a fala/escrita para compreender e ser compreendido pelo ouvinte/leitor, visto que o uso da língua pode se dar de maneira espontânea ou previamente organizada, dependendo do contexto ao qual o falante se insere. Essa metafunção é o uso da linguagem para a construção e organização da mensagem, ou seja, sequência, fluxo da informação e coesão. Segundo Halliday e Matthiessen (2004),

A gramática apresenta um terceiro componente, outro modo de significação que se relaciona com a construção do texto. Em certo sentido, essa pode ser considerada uma função capacitadora ou facilitadora, uma vez que ambas as outras — construir a experiência e encenar as relações interpessoais — dependem da capacidade de construir sequências de discurso, organizando o fluxo discursivo e criando coesão e continuidade à medida que ele avança. Isso também aparece como um motivo claramente delineado dentro da gramática. Nós a chamamos de metafunção textual (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p 30)¹⁹.

Considerar-se-á para fins de análise, nessa metafunção, a estrutura da informação, atentando-se para a informação dada e a informação nova; e a estrutura temática, analisando o tema, elemento inicial da oração, e o rema, elemento seguinte ao tema (FUZER & CABRAL, 2004).

Ao utilizar a LSF como teoria para a análise de diferentes gêneros e tipos de texto, vários autores desenvolveram outras teorias de análise discursiva, que partem das categorias apresentadas por Halliday em sua gramática (FUZER & CABRAL, 2014, p. 19), e aplicações

reflection’, this is ‘language as action’. We call it the interpersonal metafunction, to suggest that it is both interactive and personal (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 29/30).

¹⁹ Tradução própria da pesquisadora. Original: the grammar also shows up a third component, another mode of meaning which relates to the construction of text. In a sense this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others — construing experience and enacting interpersonal relations — depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along. This too appears as a clearly delineated motif within the grammar. We call it the textual metafunction (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p 30).

decorrentes, como a Teoria de Gêneros e Registros, formulada por Martin e Rose (2007) e a Gramática do Design Visual, doravante GDV, por Kress e van Leeuwen (2006), que nortearão a construção da proposta de ensino para a leitura e produção do gênero fotorreportagem.

2.2. Pedagogia de Gêneros

Com base na LSF, Martin e Rose (2006, 2007, 2012) propõem um trabalho com o gênero textual em escolas de ensino primário e secundário em Sidney - Austrália, que parte de uma metodologia cíclica para a leitura e produção textual baseada numa visão do texto como exemplar de gênero discursivo. O nome “Escola de Sidney” ficou conhecido na década de 1990, referindo-se às propostas de trabalho com linguagem e educação realizado pelo Departamento de Linguística da Universidade de Sidney, que se espalhou por escolas da Austrália e posteriormente tornou-se um movimento internacional (OLIVEIRA; CABRAL, 2016). Segundo Rose (2010, p. 2), “a abordagem da Escola de Sidney é explicitamente projetada como intervencionista, seguindo a visão de Halliday da linguística como uma forma de ação social ideologicamente comprometida”²⁰, nessa perspectiva, os gêneros “são definidos como uma configuração recorrente de significados, que encenam as práticas sociais de uma cultura”²¹ (MARTIN & ROSE, 2007, p. 6), ou seja, vários tipos de texto representam diferentes contextos sociais.

O gênero é posicionado como um nível abstrato de análise coordenando campo, modo e relações (conhecidos coletivamente como registro), e o registro é realizado, por sua vez, por meio da linguagem (semântica do discurso, lexicogramática e fonologia/grafologia)²² (MARTIN & ROSE, 2007 p. 231).

O programa de letramento desenvolvido pelos autores é conhecido como *Reading to Learn* (Ler para Aprender), que tem como objetivo principal desenvolver habilidades de leitura e escrita, a fim de capacitar os alunos a produzirem e lerem diferentes gêneros textuais. Segundo Martin e Rose (2012, p. 17) *apud* Fuzer (2021, p. 239), são características da proposta da Escola

²⁰ Tradução própria da pesquisadora. Original: “The Sydney School approach is explicitly designed as interventionist, following Halliday’s view of linguistics as an ideologically committed form of social action.” (ROSE, p. 3, 2010).

²¹ Tradução própria da pesquisadora. Original: “[...] are defined as a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture” (MARTIN & ROSE, 2007, p. 6).

²² Tradução da própria pesquisadora. Original: “[...] genre is positioned as an abstract level of analysis coordinating field, mode and tenor (known collectively as register), and register is realised in turn through language (discourse semantics, lexicogrammar and phonology/graphology)” (MARTIN & ROSE, 2007 p. 231).

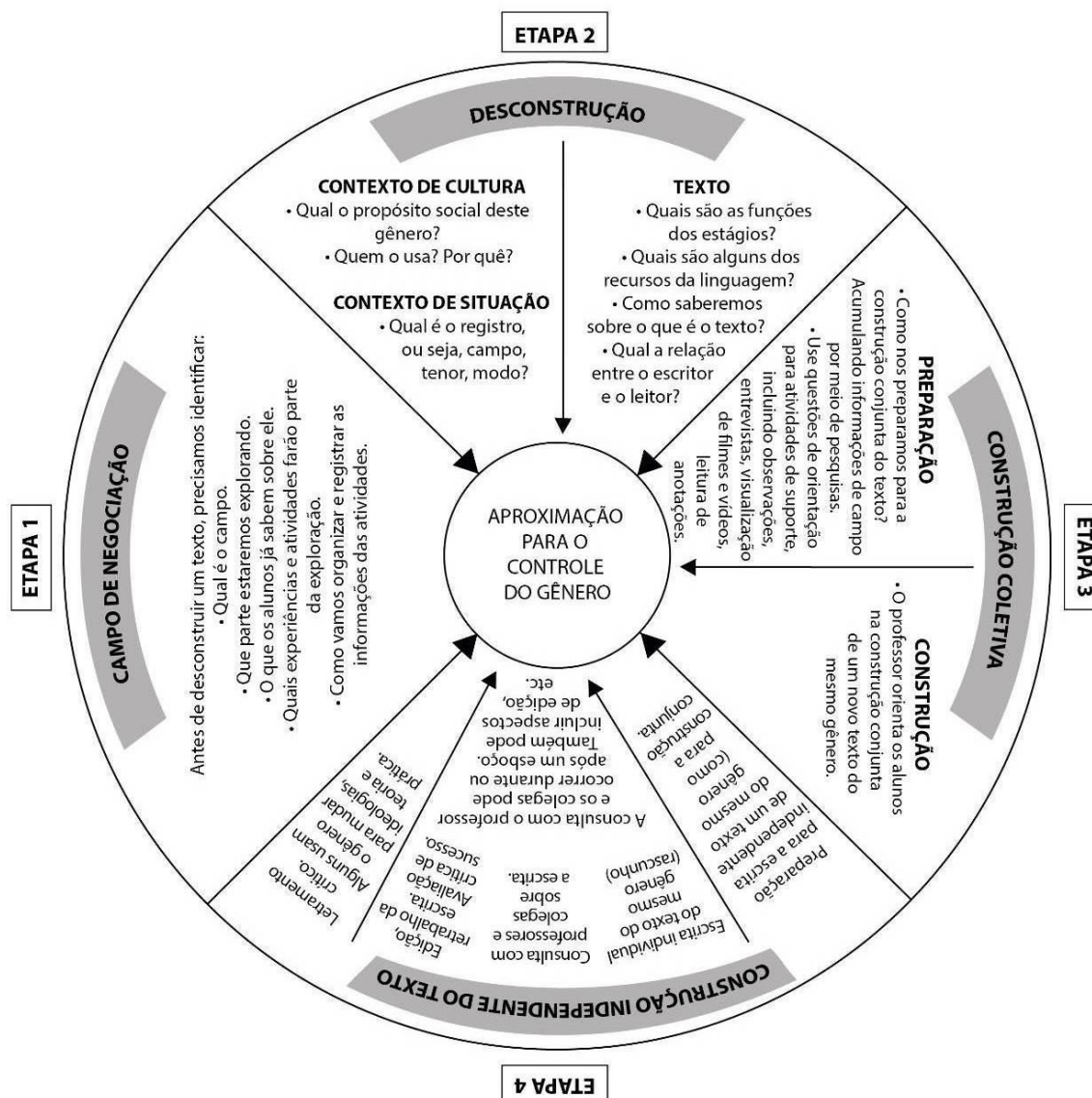
de Sidney, o “planejamento de estratégias de ensino que podem ser aplicadas em diferentes segmentos de ensino em diferentes disciplinas”.

Para o estudo dos gêneros, a Escola de Sidney propõe organizar os gêneros em famílias, com base nas funções sociossemióticas: Envolver, Informar e Avaliar. Segundo Fuzer (2021, p. 239), “a noção de agrupamentos de gêneros tem sido uma constante nos estudos sobre gêneros em anos recentes”, devido as necessidades educacionais e “pelas propostas que se baseiam em gêneros de texto e em como estes podem ser trabalhados no decorrer dos anos escolares, considerando-se os currículos do ensino fundamental e médio”. Em paralelo, a proposta da BNCC de analisar os diferentes gêneros conforme os diferentes campos de atuação, aproxima-se das famílias de gêneros apresentadas pela Escola de Sidney, portanto, compreende-se que tal teoria pode ser eficaz no trabalho com as competências e habilidades a serem desenvolvidas conforme a BNCC.

A primeira proposta com o ciclo foi sugerida por Rothery (1994, 1996), que define três etapas principais para o trabalho com gênero textual em sala de aula. Tais etapas são descritas por Rose (2010) como: Desconstrução (orientando os alunos a reconhecerem o contexto cultural, encenação e principais características linguísticas em textos exemplares do mesmo gênero); Construção Conjunta (orientando toda a turma a construir outro texto no mesmo gênero); e Construção Individual (na qual os alunos escrevem um terceiro texto exemplar do mesmo gênero) (ROSE, 2010, p. 13).

Posteriormente adaptado e ressignificado por Martin e Rose (2012), o ciclo de ensino aprendizagem ganhou uma nova etapa, de negociação e expandiu-se para pesquisas em todo o mundo. Segundo os autores, cabe salientar que os estágios são independentes, ou seja, não necessariamente o trabalho com leitura e produção de textos deve iniciar em um estágio específico e caminhar em sentido horário. Os estágios do ciclo objetivam possibilitar ao aluno a produção do gênero proposto e a reflexão de forma crítica sobre a prática discursiva e sobre a função social do gênero produzido, conforme a figura 3.

Figura 3 – Ciclo de Ensino Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012)

2.2.1. A etapa de negociação

A primeira etapa do ciclo, a **negociação**, parte da construção do campo de conhecimento, estabelecendo o que os alunos já sabem sobre o gênero, que experiências farão parte da exploração proposta e como serão organizadas e registradas as informações das atividades. Nesta etapa, cabe ao professor compreender o que os alunos sabem sobre o gênero a ser explorado. Quanto ao papel do aluno na construção do conhecimento, tal etapa permitirá compreender qual é o campo, quais experiências e atividades farão parte do trabalho a ser realizado e como tais atividades serão organizadas e registradas. Segundo Fuzer (2014, p. 62), “o ponto de partida de um trabalho com produção textual deve ser o contexto de uso da linguagem, aliado ao trabalho com aspectos léxico-gramaticais”.

2.2.2. A etapa de desconstrução

Na segunda etapa, a **desconstrução**, o professor parte da leitura do gênero para que o aluno reconheça em qual contexto de situação e de cultura o gênero está inserido, observando qual o objetivo social desse gênero, quem o usa e por que, qual a relação entre escritor e leitor, qual o registro, o tema e recursos próprios do idioma do gênero (MARTIN, 2000; MARTIN e ROSE, 2007). Fuzer (2014) explica que tal etapa auxilia os estudantes a reconhecerem características do gênero por meio da leitura, a fim de coletar informações para posterior produção. Nos dizeres da autora,

sob a perspectiva sistêmico-funcional, nessa etapa, o professor leva os alunos à desconstrução de exemplares de textos que instanciam gêneros cuja forma de estruturação eles mesmos utilizarão, posteriormente, em suas próprias produções (MARTIN e ROSE, 2012). Assim, o aluno aprenderá um pouco mais com o auxílio da leitura, importante recurso de ampliação do repertório para o desenvolvimento de temas sobre os quais se tem de escrever (FUZER, 2014, p. 64).

Cabe, nesta etapa de desconstrução, reconhecer as características do gênero estudado, por meio da leitura e compreensão de outros gêneros já publicados. “O aluno aprenderá um pouco mais com o auxílio da leitura, importante recurso de ampliação do repertório para o desenvolvimento de temas sobre os quais se tem de escrever” (FUZER, 2014, p. 64). Cabe ao professor desenvolver atividades de leitura e interpretação textual, com foco no gênero estudado. Segundo Martin & Rose (2012), na etapa de desconstrução, os alunos deverão identificar o contexto de cultura e de situação ao qual o gênero está inserido, bem como identificar os recursos da linguagem utilizados na produção textual, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Etapa de Desconstrução

CONTEXTO DE CULTURA
Qual o propósito social deste gênero? Quem o usa? Por quê?
CONTEXTO DE SITUAÇÃO
Qual é o registro, ou seja, campo, relações, modo?
TEXTO
Quais são as funções dos estágios? Quais são alguns dos recursos da linguagem? Como saberemos sobre o que é o texto? Qual a relação entre o escritor e o leitor?

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012)²³

²³ Tradução própria. Original: Deconstruction. Contexto of culture: What is the social purpose of this genre? Who uses it? Why? Context of situation: What is the register? i.e. field, tenor, mode. TEXT: What are the functions of

Por meio de atividades de leitura, os alunos poderão responder as perguntas propostas e, conseqüentemente desenvolver habilidades de produção textual, visto que a leitura apresenta “novas oportunidades conversacionais que atraiam os alunos para comunidades públicas, profissionais e acadêmicas mais amplas. Assim, os alunos aprenderão a escrever dentro dos contextos altamente letrados que enfrentarão mais tarde na vida” (BAZERMAN, 2006, p.43).

2.2.3. A etapa de construção coletiva

Na terceira etapa, **a construção coletiva**, os alunos serão incentivados a produzirem a primeira escrita do gênero estudado, de forma coletiva. Nessa etapa, o professor prepara os alunos para a produção, apresentando as estruturas linguísticas que serão utilizadas e exemplos, para que em conjunto, escrevam um texto exemplar do gênero em questão com a ajuda do professor. Segundo Fuzer (2014, p. 64), “a etapa de escrita, por sua vez, consiste no registro organizado das ideias e informações em forma de texto, pertencente a um gênero textual específico”. A construção conjunta é orientada pelo professor, por meio de pesquisa e de informações sobre o campo, bem como a identificação dos recursos de linguagem que deverão ser utilizados.

O papel do professor nessa etapa é essencial durante a produção escrita, visto que o aluno deve ser orientado quanto às estruturas e forma de redigir o gênero trabalhado (SOUZA, 2019). De acordo com a autora,

Durante esta fase, é possível perceber se os estudantes começam a apreender a importância dos modelos/amostras/exemplares para a produção textual independente. Essa fase é importante para que os alunos compreendam as necessidades de se pensar os interlocutores, a proposta social do gênero que será produzido e as características específicas do gênero. Há também a possibilidade de antecipar o tipo de relação existente entre o produtor textual e a audiência para qual o texto será endereçado, a fim de que os produtores percebam se a língua e a linguagem a ser utilizada deverá ser mais ou menos formal. Tem-se uma boa oportunidade para reforçar as características contextuais, funcionais e linguísticas do texto em questão (SOUZA, 2019, p. 56).

Logo, o trabalho nessa etapa de construção coletiva poderá partir do que já foi trabalhado nas etapas de negociação e desconstrução, a fim de levar o aluno a perceber em quais práticas de linguagem o gênero está inserido, quem são os interlocutores do discurso e quais recursos linguísticos são mobilizados durante a produção. Cabe destacar, ainda, como afirma

Souza (2019), que nesta etapa é importante que haja uma conversa com os alunos, relacionada às aprendizagens adquiridas sobre o gênero trabalhado.

2.2.4. A etapa de construção individual

Por fim, na última etapa, **a construção individual**, o aluno será incentivado a produzir o gênero individualmente tratando de um tema diferente do trabalhado anteriormente, contando neste momento com a monitoria do professor (MARTIN, 2000; MARTIN e ROSE, 2007). Segundo Souza (2019, p. 60) “os alunos irão escrever sobre um tema diferente do já trabalhado em sala; sendo assim, mudanças no campo implicam mudanças lexicais”. Nesse momento, o trabalho com a produção individual deve contar com a reescrita do texto do aluno, visto que o aluno, caso haja tempo, poderá produzir rascunhos e reescrever, corrigindo o que for necessário. Apesar de ser uma escrita individual, nesse momento o aluno pode consultar o professor e os demais colegas sobre a produção escrita, bem como discutir aspectos de edição.

Segundo Martin e Rose (2006, 2007), a metodologia permite a interação entre professor e aluno e adiciona níveis de suporte intensivos para que os alunos possam reconhecer padrões da linguagem na leitura de textos a fim de utilizar tais padrões na produção textual (Martin 2006, Martin & Rose 2007), e “além de um foco na linguagem mais detalhado, ele usa ciclos altamente projetados (...) para permitir que todos os alunos leiam e escrevam textos que estão muito além de sua competência independente” (ROSE, 2010, p. 13).

Com base na Pedagogia de Gêneros, Fuzer (2014, p. 58) apresenta uma proposta de “sistematização do processo de produção textual organizado em etapas que ajudem o aluno a fazer seus textos terem vida para leitores a distância”, nomeando-as em pré-escrita, escrita e pós-escrita. As etapas apresentadas pela autora corroboram com o círculo de Martin e Rose (2007), partindo da desconstrução do gênero estudado, produção individual e produção coletiva do gênero estudado. Segundo a autora,

o trabalho com a escrita de textos como processo e como produto [...] tem demonstrado que produzindo textos, revisando com auxílio de feedbacks e reescrevendo, quantas vezes forem necessárias, o aluno-autor melhora não só seu desempenho no uso de recursos da linguagem de acordo com o gênero textual produzido, como também a consciência do seu papel no processo de produção (FUZER, 2014, p. 73).

2.2.5. Aplicações da Pedagogia de Gêneros no Brasil

Na perspectiva dos estudos com a Pedagogia de Gêneros, Souza (2019) verificou em sua tese como a construção de significados acontece nos textos produzidos pelos alunos, a partir de práticas de leitura e escrita de textos multimodais no ensino de língua estrangeira. Para isso, utilizou-se das teorias dos multiletramentos, da Pedagogia de Gêneros e da Gramática do Design Visual (GDV) para elaborar e aplicar uma proposta de ensino de leitura e produção de textos multimodais para alunos do ensino médio. Segundo a autora, as atividades propostas por ela “favoreceram o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos”, (SOUZA, 2019, p. 264), uma vez que os mesmos trouxeram interpretação textual diferente da apresentada pelo autor ou pelo professor, e também contribuíram para que os alunos “desenvolvessem outras capacidades de leitura e produção textual diferentes das tradicionais, como, por exemplo, o manuseio de ferramentas digitais, saber este necessário ao indivíduo do século XXI” (SOUZA, 2019, p. 267).

Trabalhos voltados para a leitura e produção de textos na perspectiva da teoria sociosemiótica e da pedagogia de gêneros são coordenados pela professora doutora Cristiane Fuzer, da Universidade de Santa Maria. Em um projeto intitulado “Ateliê de Textos”, a professora, juntamente com alunos do curso de Letras, realiza atividades em escolas públicas de Santa Maria - RS, com o objetivo de “promover e sistematizar procedimentos para conduzir o processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos de alunos do ensino básico, numa perspectiva textual-interativa” (FUZER, 2014, p. 2). Nessas oficinas a autora adota a perspectiva de gênero da Escola de Sidney, reconhecendo que a produção textual deve partir do contexto de uso da linguagem, aliada a aspectos léxico-gramaticais (FUZER, 2014), visto que a pedagogia baseada em gêneros objetiva preparar os alunos para ler diferentes textos e utilizar o que aprenderam por meio da leitura em sua própria produção (ROSE e MARTIN, 2012). Segundo Fuzer (2014), o trabalho voltado para a produção de textos na perspectiva da pedagogia de gêneros possibilita que o aluno melhore, “não só seu desempenho no uso de recursos da linguagem de acordo com o gênero textual produzido, como também a consciência do seu papel no processo de produção” (FUZER, 2014, p. 73).

Várias outras pesquisas surgiram a partir das oficinas realizadas pelo Ateliê de Textos. Gehrke (2015), em sua tese de doutoramento, estabelece um novo gênero denominado microcrônica verbo-visual. A autora apresenta como base para o estudo de gêneros multimodais a teoria sociosemiótica de Halliday (1994), bem como a perspectiva de gêneros da Escola de Sidney e a GDV e objetiva verificar se a microcrônica verbo-visual “pode ser considerada um gênero dentro da perspectiva da Escola de Sidney” (GEHRKE, 2015, p. 83). Com um *corpus* de 100 microcrônicas publicadas no Jornal Zero Hora a partir de 2010, a autora faz uma análise da composição visual e léxico-gramatical do gênero e destaca que o gênero por ela estudado

tem “o potencial de se produzirem significados ideacionais, textuais e interpessoais, direcionados ao estreitamento de vínculos com o leitor, formando, mantendo ou reforçando opiniões e avaliações sobre o seu cotidiano” (GEHRKE, 2015, p. 196), o que a inclui como gênero dentro da Escola de Sidney.

Também fruto do trabalho realizado no Ateliê de Textos, a tese de Oliveira (2017) aponta para o trabalho com o gênero autobiografia à luz da Pedagogia de Gêneros. A autora objetivou verificar se o trabalho proposto pela Escola de Sydney pode ser adaptado para turmas de jovens e adultos e para isso, propôs à turma uma produção de textos autobiográficos, aplicando as etapas do ciclo de aprendizagem proposto por Martin e Rose (2012). Oliveira (2017, p. 219) concluiu que “é possível aplicar as orientações australianas nos estudos de gênero”, porém reforça que “é preciso adaptá-la à realidade de nossas escolas brasileiras e a cada contexto em que se inserem”. Nessa perspectiva, é válido afirmar que a Pedagogia de Gêneros desenvolvida por Martin & Rose (2007) possibilita avanços no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais nas escolas de ensino regular do país.

Fundamentada na Pedagogia de Gêneros e na proposta de sistematização do processo de produção textual apresentada por Fuzer (2014), a proposta de ensino apresentada nesta pesquisa considerará, como já apresentado anteriormente, o gênero fotorreportagem como um gênero do campo jornalístico-midiático, que tem por objetivo situar, registrar, demonstrar o progresso e descrever detalhadamente uma situação real e as pessoas envolvidas nela (SOUSA, 2004, p. 104), ou seja, contar uma história sobre determinado tema, por meio da fotografia. Por isso, cabe ainda apresentar o trabalho com a GDV, que faz parte, juntamente com a Pedagogia de Gêneros, da proposta de ensino apresentada nesta pesquisa.

Posicionar, registrar, demonstrar o progresso e descrever detalhadamente uma situação real e as pessoas envolvidas nela.

2.3. Multimodalidade e a Gramática do Design Visual

Na obra *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, Kress (2010) apresenta a evolução da teoria Linguística para uma teoria sobre a Semiótica Social considerando a Multimodalidade, que altera o entendimento sobre a produção de significado e consequentemente, a comunicação. Segundo o autor, o significado surge em ambientes de interação social e a teoria sociossemiótica da linguagem se interessa pelo significado, em todos os seus formatos, uma vez que esse significado surge destes ambientes. Assim, os signos são produzidos em situações interacionais.

O autor destaca três aspectos pertinentes aos significados. O primeiro aspecto diz da produção de significado e das categorias aplicadas nos tipos de representação, de comunicação e recursos de comunicação. Já o segundo aspecto trata da multimodalidade, que discute as relações entre os variados modos semióticos que produzem significado. A multimodalidade “trata-se da utilização conjunta de vários modos semióticos nos processos de produção e de comunicação de significados” (SILVA & QUEIRÓZ, 2021, p. 15). Como afirma o autor, a multimodalidade está presente nos diversos momentos da nossa vida, seja numa conversa informal ou na leitura de um livro. Portanto, entender a multimodalidade vai além de apenas incluir as imagens nos textos escritos, mas considerar diferentes modos como cores, imagens, gestos, som, entre outros. Segundo Silva e Queiróz (2021, p. 18), “quando usamos esse termo, pensemos na própria morfologia da palavra multi-modal-idade, um fenômeno (-idade) em que vários (multi-) modos estão presentes”. O terceiro aspecto considerado por Kress (2010) focaliza um modo semiótico específico, descrevendo forma e significado, que são apropriados às especificidades de determinado modo. Na Semiótica Social, o significado e a forma aparecem integrados, como um signo, que é sempre produzido de acordo com os interesses dos participantes em situações específicas. Portanto, para Kress (2010) os signos são metáforas e como tais são sempre criadas em práticas sociais específicas para participantes com objetivos também específicos.

Igualmente, o trabalho de Kress e van Leeuwen (1996/2006) com a multimodalidade e a leitura de imagens está ancorado na LSF, pois, com base na Gramática Sistêmico-Funcional, desenvolvem um modelo para a leitura de imagens, a Gramática do Design Visual (GDV). Os autores preveem uma valorização no aspecto visual dos textos, uma vez que os textos impressos vêm perdendo espaço para os textos digitais e as imagens também realizam significados culturais, devendo ser compreendidas enquanto um modo semiótico.

Pensando nesse caráter multimodal dos gêneros, em que a análise excede a leitura e interpretação apenas do código linguístico, e no crescente uso da imagem na constituição de tais gêneros, Kress e van Leeuwen cunharam a Gramática do Design Visual (GDV) em 1996 por meio do livro *Reading Images the Grammar of Visual Design* que, segundo os autores, apresenta seu foco “na descrição desses recursos ideacionais, interpessoais e textuais conforme eles são realizados no modo visual²⁴” (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 44). Nessa perspectiva gramática “é compreendida como um conjunto de recursos socialmente construídos

²⁴ Tradução própria da pesquisadora. Original: “Our focus is on the description of these ideational, interpersonal and textual resources as they are realized in the visual mode” (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 44).

para a produção de significados” (CARMO, 2014, p. 116). Segundo Carmo, a GDV se propõe a

[d]escrever os modos como a linguagem visual representa a experiência, ao mesmo tempo em que estabelece relações ao ser organizada em uma estrutura visual, ou seja, o conhecimento da sintaxe visual e de seus princípios, os quais são norteados pelas escolhas feitas as quais são, por sua vez, potencialmente significativas dentro das culturas (CARMO, 2014, p. 118).

Para Jewitt (2005, p. 315) a “leitura e escrita são e sempre têm sido multimodais. Eles requerem a interpretação e design de marcas visuais, espaço, cor, fonte ou estilo, e, cada vez mais imagem e outros modos de representação e comunicação”²⁵.

Por mais que antes os textos fossem considerados materializações apenas do modo verbal (oral ou escrito), a multimodalidade já se faz presente nos textos em geral, portanto a análise do discurso multimodal deve considerar como os diferentes modos semióticos se entrelaçam para criar um texto unificado ou evento comunicativo. Partindo do pressuposto que, em muitos domínios da escrita contemporânea, a estrutura textual é realizada não por meios apenas linguísticos, mas também visualmente, a análise deve-se voltar também para os demais recursos semióticos presentes no texto.

Para a GDV, as metafunções da LSF ganham novas denominações, a fim de abranger a análise de imagem, sendo, função representacional (função ideacional), que consiste na reprodução das experiências de mundo através da linguagem visual, é dividida em duas partes: narrativa e conceitual; função interacional (função interpessoal), que consiste no estabelecimento de relações entre o observado (participante representado na imagem) e o observador e; função composicional (função textual), que se refere à organização da mensagem, sua composição, o que implica na relação entre os elementos constituintes do todo multimodal.

Kress e van Leeuwen (2006), afirmam que as estruturas visuais possibilitam interpretar as experiências humanas (função representacional) e as formas de interação com o outro (função interacional), expresso por meio da escolha de diferentes estruturas composicionais (função composicional). A função representacional analisa as imagens a fim de identificar as experiências humanas por elas representadas. Nesta perspectiva, as imagens são divididas em estruturas narrativas, que contam um evento ou demonstram uma ação, e estruturas conceituais, que retratam conceitos e categorias representadas nas imagens. A função interacional analisa as relações estabelecidas entre o produtor e o espectador da imagem, observando o contato

²⁵ Tradução própria da pesquisadora. Original: [...] reading and writing are and Always have been multimodal. They require the interpretation and design of visual marks, space, colour, font or style, and, increasingly image, and Other modes of representation and communication” (JEWITT, 2005, p. 315).

estabelecido por meio do olhar do participante representado, a distância social estabelecida por meio dos planos projetados e a atitude do participante, determinada pelo ângulo, que estabelece maior ou menor envolvimento. Por fim, a função composicional analisa as estruturas e composições presentes na imagem e como esses elementos se organizam para produção de significado. Ela é composta de três elementos, o valor informacional, que se refere ao valor de cada informação apresentada na imagem, a saliência, que se refere ao uso das cores, nitidez ou outros recurso que confere destaque à determinada informação e a moldura, que apresenta linhas divisórias para valorizar ou não determinada informação.

Segundo Vieira & Silvestre (2015),

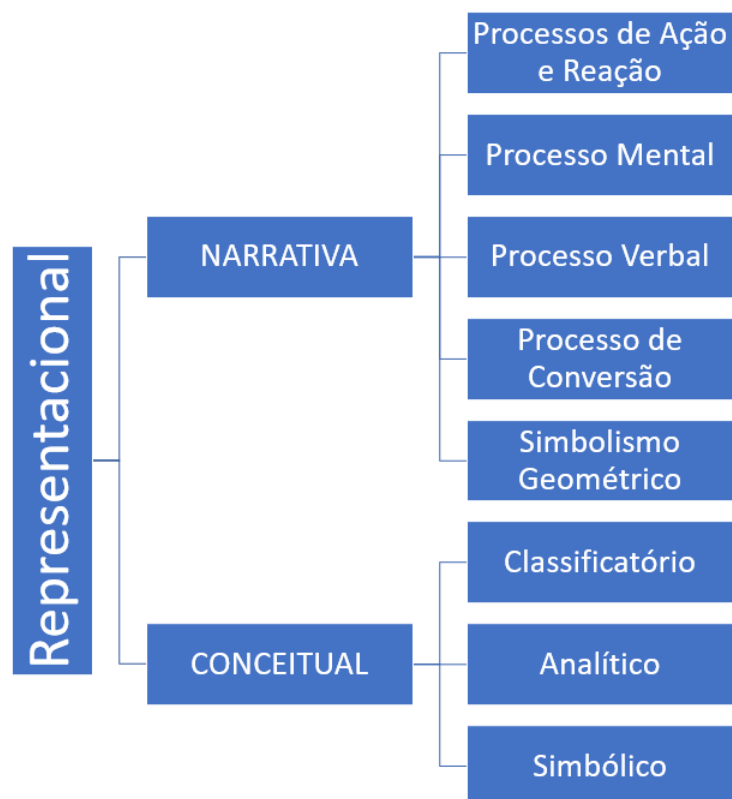
em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas, construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas (VIEIRA, SILVESTRE, 2015, p. 46).

2.3.1. A função representacional

A função representacional da GDV relaciona-se à metafunção ideacional da LSF, que visa a construção das experiências do ser humano no mundo, as pessoas que estão envolvidas e as representações construídas por tais indivíduos. Em termos representacionais, Kress & van Leeuwen (2006) classificam as imagens em estruturas narrativas e conceituais. Tais processos classificam-se em categorias de ação e de reação (vetores), verbal (balões de fala), mental (balões de pensamento, processo de conversão (cíclico) e simbolismo geométrico (formas geométricas denotando ações, como setas e outros) (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Já a estrutura conceitual “diz respeito ao estado geral das coisas, relacionando-as aos participantes” (CECCHIN & FUZER, 2021, p. 98).

As estruturas conceituais se organizam em: classificatória, a qual organiza os elementos visuais em categorias, implícitas ou não, considerando as características de cada elemento; analítica, a qual apresenta partes estruturadas de um elemento visual, a fim de compor um significado; e a simbólica, a qual propõe uma representação simbólica dos elementos e seus atributos (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). As classificações da função representacional podem ser observadas na figura 4:

Figura 4 – Função Representacional – GDV



Fonte: Elaborada pela autora com base em KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 74.

Segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 46),

O ponto importante neste estágio não é o detalhe da análise, mas a observação de que os modos semióticos de escrita e comunicação visual têm, cada um, seus próprios meios bastante particulares de perceber o que podem ser relações semânticas bastante semelhantes. O que na língua é percebido por palavras da categoria ‘verbos de ação’ é percebido visualmente por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores. O que na linguagem é percebido pelas preposições locativas é percebido visualmente pelas características formais que criam o contraste entre o primeiro plano e o segundo plano²⁶ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 46).

Ao propor atividades que levem os alunos a lerem imagens, faz-se necessário identificar os vetores que as compõem, a fim de identificar as narrativas apresentadas nas imagens, bem como os conceitos por elas apresentados. Cabe ainda propiciar ao aluno perceber que, do mesmo modo que ao usarmos o código linguístico para a produção de significados, por

²⁶ Tradução própria da pesquisadora. Original: “The important point at this stage is not the detail of the analysis, but the observation that the semiotic modes of writing and visual communication each have their own quite particular means of realizing what may be quite similar semantic relations. What in language is realized by words of the category ‘action verbs’ is visually realized by elements that can be formally defined as vectors. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 46).

meio de escolhas lexicais, a utilização de recursos de significação próprios de outros modos semióticos é também responsável pela produção de significados.

2.3.2. A função interacional

A função interacional relaciona-se à metafunção interpessoal da LSF, que consiste em compreender que a língua em uso revela as relações humanas, constituídas na interação. O papel do falante é definido em relação ao seu interlocutor e em sintonia com o que é comunicado (HALLIDAY, 1994). Segundo Rodrigues (2018, p. 17), “essa metafunção revela o evento interativo em que o falante se encontra, qual papel discursivo ele assume para si e o que ele espera de seu interlocutor”. Nesse sentido, a função interacional considera as interações estabelecidas com e por meio das imagens. A análise considera várias dimensões: do contato (olhar), da distância social (proximidade da imagem), da atitude (ângulo que os participantes são retratados). Segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 114),

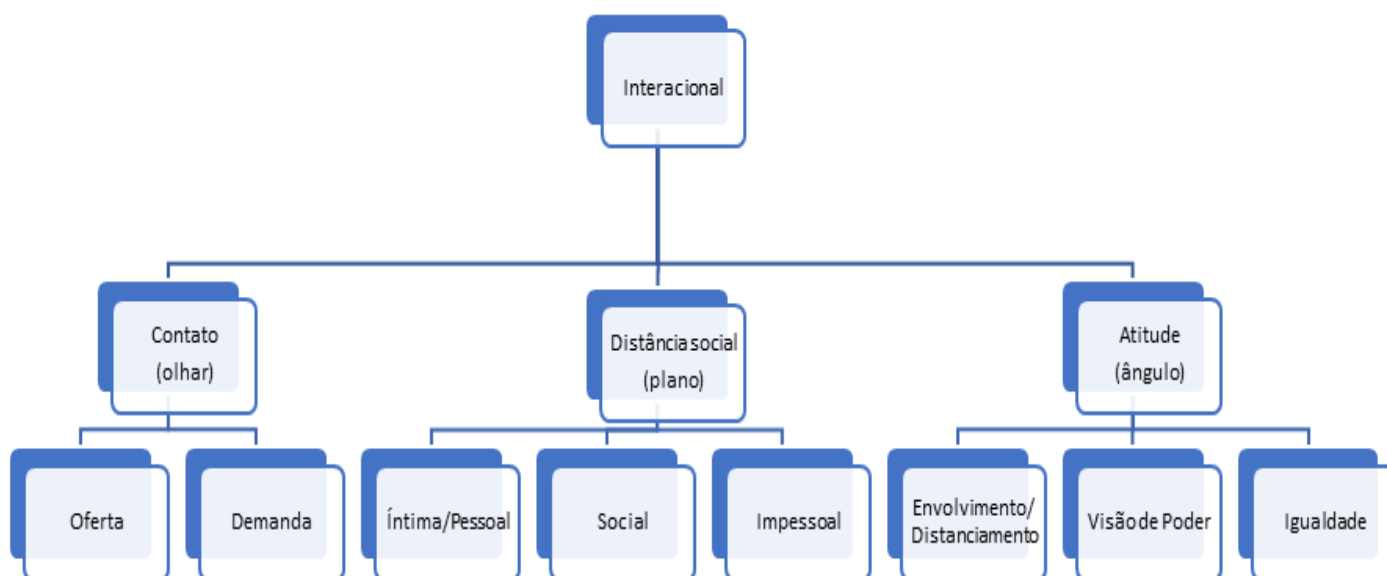
as imagens (e outros tipos de visuais) envolvem dois tipos de participantes, participantes representados (as pessoas, os lugares e coisas representadas nas imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam por meio de imagens, os produtores e espectadores de imagens), e três tipos de relações: (1) relações entre participantes representados; (2) relações entre participantes interativos e representados (atitudes dos participantes interativos em relação aos participantes representados); e (3) relações entre participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem uns para os outros por meio de imagens) (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 114)²⁷.

O contato relaciona-se a casos em que o olhar do participante representado se direciona diretamente ao leitor (Demanda) e casos em que não há contato estabelecido (Oferta). A distância social entre os participantes representados e o observador pode ser uma distância social íntima, média ou impessoal, conforme os diferentes planos em que os participantes estão retratados (fechado, médio ou aberto, respectivamente). Segundo Souza (2019, p. 99), a proximidade física indica intimidade e identificação, a distância média sugere respeito; e uma longa distância denota impessoalidade. A atitude é definida pelo ângulo em que a imagem está retratada. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 129), um ângulo é um ‘ponto de vista’ e isso se liga à expressão de atitudes subjetivas em relação aos participantes representados. A

²⁷ Tradução própria da pesquisadora. Original: “images (and other kinds of visual) involve two kinds of participants, represented participants (the people, the places and things depicted in images) and interactive participants (the people who communicate with each other through images, the producers and viewers of images), and three kinds of relations: (1) relations between represented participants; (2) relations between interactive and represented participants (the interactive participants’ attitudes towards the represented participants); and (3) relations between interactive participants (the things interactive participants do to or for each other through images).

definição do ângulo pode ser frontal (de frente para o participante), oblíquo (representado lateralmente) ou vertical (visto de cima para baixo). A definição do ângulo estabelece relações de distanciamento ou envolvimento dos participantes, bem como visão de poder, igualdade ou poder do participante (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 5 – Função Interacional – GDV



Fonte: Elaborada pela autora com base em KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 74.

2.3.3 A função composicional

A função composicional relaciona-se com a metafunção textual da LSF, que diz respeito a como os significados são organizados no texto. A função composicional “nos permite descrever a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da composição multimodal – aquela constituída por imagem e texto verbal” (NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 541).

Segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 176), a função composicional é “a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos são colocados em relação uns com os outros, a maneira como eles são integrados em um todo significativo”²⁸, ou seja, como as informações estão organizadas de modo a destacar ou não determinada informação. Esta metafunção divide-se em três elementos de composição, sendo considerado o valor da informação, a saliência e o enquadramento, conforme quadro 6:

²⁸ Tradução própria da pesquisadora. Original: “[...] the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole” KRESS & VAN LEEUWEN (2006, p. 176).

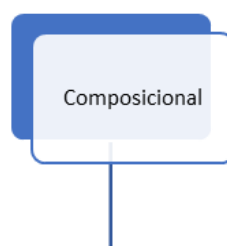
Quadro 6 – Função composicional

Valor da informação	A colocação dos elementos (participantes e sintagmas que os relacionam entre si e com o espectador) dota-os de valores informativos específicos ligados às várias ‘zonas’ da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem.
Saliência	Os elementos (participantes, bem como sintagmas representacionais e interativos) são realçados para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, conforme percebido por fatores como colocação em primeiro plano ou fundo, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (ou cor), diferenças em nitidez, etc.
Emolduramento	A presença ou ausência de molduras (realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de enquadramento reais) desconecta ou conecta elementos do todo composicional, significando que eles pertencem ou não pertencem juntos em algum sentido.

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177 (adaptado)

O valor da informação diz da disposição dos elementos na composição, podendo ter uma perspectiva centralizada ou polarizada. Na perspectiva centro/margem, destaca-se o valor da informação, uma vez que a informação mais importante estará no centro e as demais à margem. Já na perspectiva polarizada a informação poderá estar à direita ou esquerda, no caso de polarização horizontal, sendo que as informações à esquerda serão o Dado, e a informação à direita será o Novo. A informação considerada como Dado é o que já é conhecido pelo leitor, no caso da sociedade ocidental, que realiza a leitura da esquerda para a direita, o Dado é considerado o ponto inicial da leitura da mensagem e o Novo é destinado à apresentação da informação nova a ser discutida. Já no caso da polarização vertical, os dados apresentados poderão estar no topo ou na parte inferior da imagem, sendo que a informação do topo é a Ideal, uma promessa, ou a parte ideologicamente mais saliente, e a da parte inferior, o Real, apresentando uma informação mais concreta, prática e mais verdadeira, o que há de real para se atingir o Ideal. (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p. 177).

Para os recursos de saliência, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 177), os “elementos (...) são usados para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, como percebidos por fatores como colocação em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes no valor tonal (ou cor), nitidez, etc.”. Já o emolduramento, refere-se à presença ou ausência de uma linha divisória que separa ou agrega os elementos do texto.

Figura 6 – Função Composicional - GDV

Fonte: Elaborada pela autora com base em KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 174.

A presente pesquisa visa associar a GDV à Pedagogia de Gêneros na construção de uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem. Como visto anteriormente, a Pedagogia de Gênero é composta de etapas e, na etapa de desconstrução, faz-se necessário que o professor parta da leitura do gênero, a fim de que haja reconhecimento, por parte do aluno, do contexto de cultura e situação no qual o gênero está inserido, conforme afirmam Martin e Rose (2008) ao estabelecerem que os “gêneros são definidos como uma configuração recorrente de significados e que essas configurações recorrentes de significado representam as práticas sociais de uma dada cultura²⁹” (MARTIN E ROSE, 2008, p. 9).

Ao discutir com os alunos sobre os objetivos sociais do gênero estudado e as escolhas realizadas pelo autor do texto, entende-se que a GDV contribui para que os estudantes possam entender de maneira mais sistemática as imagens apresentadas nas fotorreportagens, bem como atentar para as escolhas feitas pelos autores na produção textual. Espera-se ainda que, ao entender as metafunções definidas por Kress e van Leeuwen (2006) e como as escolhas interferem na produção textual, os alunos atentem para tais metafunções também durante a etapa de produção coletiva e produção individual. Nesse sentido, entende-se que a GDV é de grande auxílio para a proposta aqui planejada, ao longo da etapa de desconstrução da fotorreportagem, visto que a imagem é o elemento central nesse gênero. Portanto, passo agora a apresentar a proposta de ensino com o gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia

²⁹ Tradução própria da pesquisadora. Original: “[...] genre is defined as recurrent configurations of meanings, and a culture can be described as an evolving system of genres. As they are recurrent configurations, each genre is recognisable to members of a culture” (MARTIN E ROSE, 2008, p. 9).

de Gêneros e a GDV, bem como a organização das atividades, a competência e as habilidades a serem desenvolvidas.

A partir do exposto, entendo que a composição multimodal pode e deve ser valorizada no processo de leitura e produção textual. Para fins dessa pesquisa, o uso da GDV como parte da metodologia de ensino faz-se necessário, visto que o gênero trabalhado com os alunos foi a fotorreportagem e compreendo que para trabalhar um gênero predominantemente imagético, é importante identificar a compreensão dos alunos quanto à concepção de imagem enquanto texto e como as imagens constroem significados no gênero fotorreportagem. Nesse trabalho, os alunos devem compreender, como afirmam Vieira & Silvestre (2015), que as imagens contribuem para a construção de ideologias nos diferentes espaços midiáticos e que as imagens selecionadas para a escrita de uma fotorreportagem não são aleatórias e que as escolhas interferem na produção de significados. A concepção da imagem enquanto texto e o trabalho com a leitura de imagem foram realizados durante a pesquisa, a fim de possibilitar aos alunos compreensão das metafunções da GDV e, conseqüentemente, orientar as escolhas realizadas por eles nas produções de fotorreportagens.

3. A PROPOSTA CONSTRUÍDA: ADAPTAÇÃO DO CICLO E A COMPETÊNCIA DESENVOLVIDA

“Esse modelo de gênero tem sido prodigiosamente frutífero para a pesquisa empírica, usando a gramática de Halliday e a semântica do discurso de Martin para analisar texto após texto em múltiplas instituições sociais, construindo descrições dos gêneros nos quais os participantes representam suas relações sociais e constroem sua experiência³⁰. ”.

ROSE (2016, p. 300)

Neste capítulo, apresento a proposta de ensino de que trata esta tese e a sua implementação, o que gera a pesquisa aqui relatada. Primeiramente, apresento os caminhos iniciais para a implementação da proposta e realização da pesquisa, bem como as instituições escolares nas quais os participantes da pesquisa estavam matriculados no período da implementação e da realização da pesquisa relatada nesta tese e o termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida, apresento o gênero fotorreportagem e a adaptação do ciclo de aprendizagem para englobar o estudo da GDV nas etapas de desconstrução e de construção coletiva e individual. Por fim, apresento as atividades desenvolvidas nas turmas, bem como as habilidades trabalhadas, a fim de desenvolver a competência específica nº 10 prevista na BNCC para ensino de Língua Portuguesa.

3.1. Instituições escolares: diferentes realidades e perspectivas

A proposta pedagógica aqui descrita e a pesquisa realizada com sua implementação foram realizadas em duas diferentes instituições de ensino da cidade de Divinópolis – MG. As atividades foram aplicadas em três turmas do 9º ano, sendo duas turmas da rede estadual de ensino e uma da rede privada. As instituições escolhidas são aquelas nas quais a presente pesquisadora leciona, logo, as atividades foram aplicadas a todos os alunos das turmas como parte das atividades curriculares e avaliativas do ano escolar de 2022. A rede privada de ensino contava, durante a aplicação da proposta de ensino, com uma turma de 9º ano, com um total de

³⁰ Tradução própria da pesquisadora. Original: This model of genre has been prodigiously fruitful for empirical research, using Halliday’s grammatics and Martin’s discourse semantics to analyse text after text in multiple social institutions, building descriptions of the genres in which participants enact their social relations and construe their experience (ROSE, 2016, p. 300)

24 alunos. Já a rede estadual contava com duas turmas de 9º ano, uma com 20 alunos e outra com 33 alunos, das quais sou a professora responsável.

Na escola estadual, a disciplina de língua portuguesa possui cinco aulas semanais, sendo de responsabilidade do professor dividir as atividades nos eixos integradores apresentados pela BNCC, o que possibilita que o trabalho seja realizado de forma integrada e contínua. Já na rede privada, a disciplina de língua portuguesa possui cinco aulas semanais, divididas entre dois professores, sendo três aulas para língua portuguesa, responsável pelos eixos integradores de leitura, oralidade e análise linguística/semiótica e duas aulas para produção de textos, responsável pelos eixos de leitura, oralidade e produção textual. Nesse caso, o trabalho realiza-se de forma mais fragmentada, sendo necessários constantes ajustes, por isso, as atividades aplicadas na rede privada foram aplicadas durante as aulas de produção de textos e algumas aulas de língua portuguesa, cedidas pelo professor regente.

Por se tratar de uma pesquisa que visa analisar a competência específica de língua portuguesa nº 10, que trabalha com a mobilização de práticas da cultura digital, foi necessário o uso do celular/computador em diversas propostas de atividades. No que tange ao uso da tecnologia durante a realização da pesquisa, cabe aqui apresentar como cada instituição organiza-se com o uso dos celulares/computadores nas salas de aula.

Uma das conclusões da minha pesquisa de mestrado aponta que “os laboratórios de informática das escolas não são utilizados de forma adequada, visto que não possuem espaço suficiente para atender a quantidade de alunos de uma turma” (MORAIS, 2018, p. 121), o que se configura uma realidade da escola estadual, que possui uma sala de informática com sete computadores funcionando. Apesar de identificar o caráter secundário dos laboratórios de informática para o trabalho com as TDIC, concluí que os computadores são fundamentais,

para desenvolver habilidades e letramentos que os celulares e aparelhos portáteis não permitem. Por mais que haja possibilidades de trabalhar a língua por meio de outros recursos tecnológicos, o acesso do aluno ao computador desenvolve letramentos diferentes, em níveis diferentes dos aparelhos portáteis, como é o caso da digitação (MORAIS, 2018, p. 122).

Portanto, para a presente pesquisa, o uso do computador foi essencial para a produção coletiva das fotorreportagens. Na escola estadual, a realização das atividades foi dificultada pela falta de acesso, visto que a escola proíbe o uso do celular em sala de aula, não possui *wi-fi* disponível para os alunos e não possui um projeto que eduque o aluno quanto ao uso consciente dos aparelhos, deixando que cada professor, individualmente, o faça em suas aulas. Portanto, muitos alunos não levavam os seus celulares ou não possuíam internet para pesquisa, para leitura de fotorreportagens e para realização das demais atividades.

Já a escola privada não possui sala de informática, porém, como herança da pandemia, a escola disponibiliza um *Chromebook* para utilização individual dos alunos, bem como a liberação do *wi-fi* em cada sala, para uso do professor e dos alunos. Os equipamentos disponibilizados são individuais, ou seja, os alunos podem levar para casa e realizar as atividades escolares tanto no espaço escolar quanto em outros espaços, o que facilitou a realização das atividades da pesquisa.

Tais realidades foram consideradas para a preparação e aplicação da proposta de ensino, que conta com adaptações de acordo com a aplicação em cada turma. Portanto, passo agora a apresentar o gênero fotorreportagem e a adaptação do ciclo de aprendizagem para englobar o estudo da GDV nas etapas de desconstrução e de construção coletiva e individual.

3.2. O gênero fotorreportagem no ensino fundamental: adaptando o ciclo de aprendizagem

A proposta contempla os gêneros textuais presentes na sociedade e, portanto, considera a multiplicidade de discursos e de contextos sociolinguísticos e culturais em que uma multiplicidade de textos se interrelaciona com diversas formas ou modos de representação associados às tecnologias da informação e comunicação, utilizando diferentes arranjos linguísticos, visuais, sensoriais, auditivos, digitais entre outras representações. Segundo Barbosa (2017, p. 84), “o processo de aprendizagem no século XXI (...) precisa se adequar à variedade de textos multimodais que, já estando no cotidiano dos agentes educacionais (alunos e professores), adentram cada vez mais o ambiente escolar”, para tanto tal proposta considera o trabalho com a fotorreportagem, gênero que aparece na BNCC no Campo Jornalístico Midiático para o trabalho com o Ensino Fundamental II. Apesar de ser um gênero jornalístico, muitas vezes confundida com a reportagem, a fotorreportagem é um dos principais meios narrativos fotojornalísticos e vem ganhando cada vez mais espaço nos jornais digitais e nas redes sociais. Segundo a BNCC,

vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em **atividades de leitura e produção de textos** para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, **fotorreportagem**, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e **gêneros multissemióticos** e hipermidiáticos, **próprios da cultura digital** e das culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 141 – grifo meu).

O gênero fotorreportagem inclui-se em um campo mais amplo, o fotojornalismo, pertencente ao campo jornalístico-midiático em que a fotografia desempenha papel essencial na produção da informação. Segundo Sousa (2002, p. 128),

De algum modo, as *picture stories* correspondem à noção mais completa de fotorreportagem, muito embora o conceito “fazer uma reportagem fotográfica” tanto sirva para um foto-relato em várias imagens como para uma abordagem usando apenas uma fotografia. Aliás, não é menos certo dizer que alguns fotojornalistas glorificam a fotografia única em detrimento da história em fotografias, uma vez que a fotografia única bem conseguida congela um instante capaz de sintetizar tudo o que um acontecimento foi e significa (SOUSA, 2002, p.128).

Não objetivo aqui descrever e definir os diferentes tipos de fotorreportagens, mas compreender que o gênero não é novo e tem por objetivo contar uma história por meio de diversos elementos semióticos, cujo elemento central é a fotografia, visto que o interesse incide sobre “o texto e todo o mosaico fotográfico com que se tenta contar a estória” (Sousa, 2002, p. 72). Nesse sentido, o termo fotorreportagem é repetido diversas vezes na BNCC, nas descrições das habilidades, “no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto à de produção” (BRASIL, 2018, p. 519).

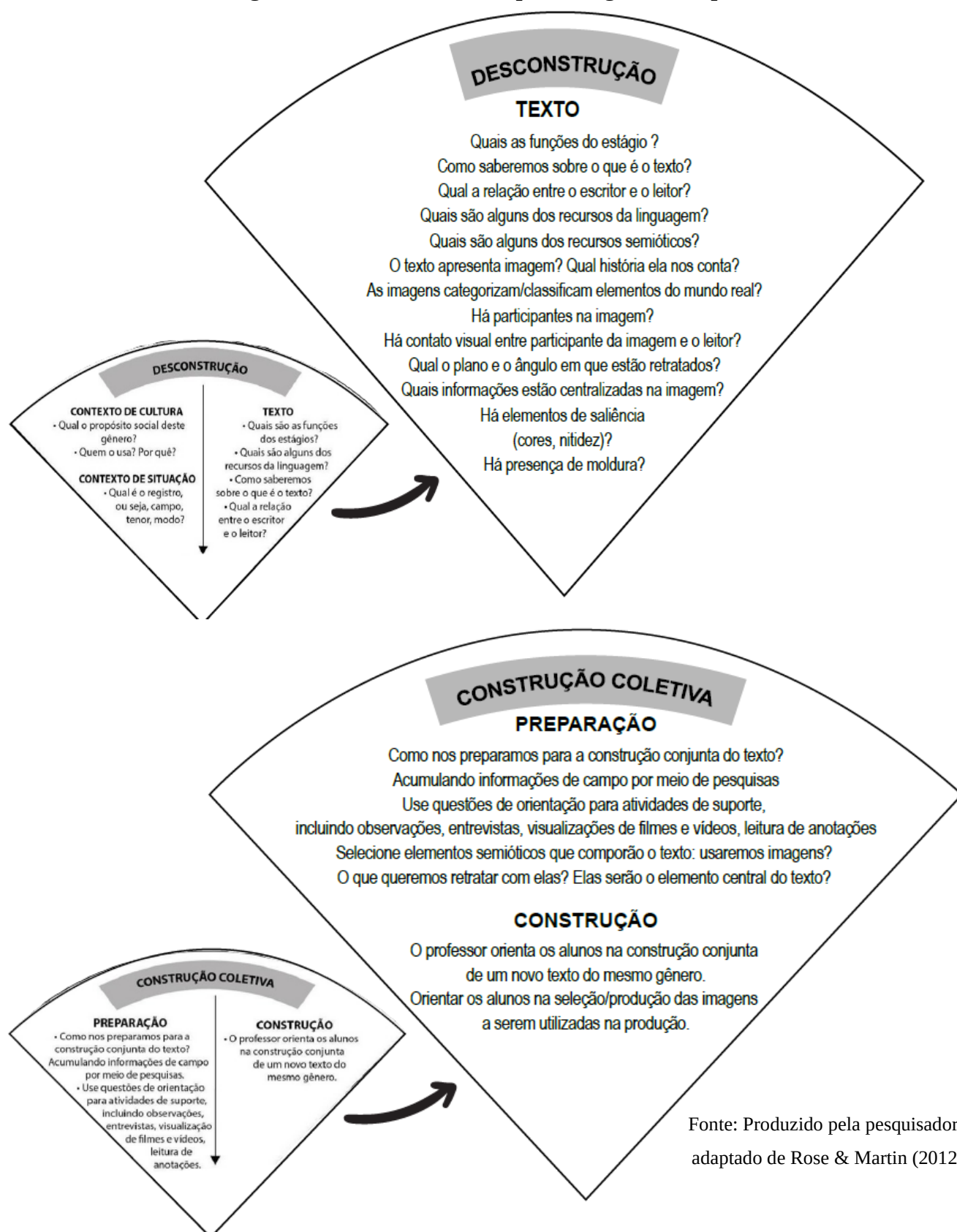
Portanto, a escolha do gênero fotorreportagem na perspectiva sociosemiótica deu-se, primeiramente, devido a necessidade de repensar o ensino de língua materna, visto que segundo Bezerra (2010, p. 44), muitas vezes os trabalhos com gêneros restringem “seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos”, desconsiderando seus aspectos comunicativos. Em segundo lugar, pelo que afirma Kress (2003, p. 3), sobre as mudanças na produção de significados, visto que “a linguagem escrita será cada vez mais substituída pela imagem em muitos domínios da comunicação pública³¹”. E, por fim, pela exigência advinda com a BNCC de repensar currículos e formas de trabalho, a fim de englobar aspectos da cultura digital. Segundo Rojo & Moura (2012, p. 108),

essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO & MOURA, 2012, p. 108).

³¹ Tradução própria da pesquisadora. Original: [...] “language-as-writing will increasingly be displaced by image in many domains of public communication” Kress (2003, p. 3).

Nesse sentido, a presente pesquisa associou a GDV à Pedagogia de Gêneros na construção de uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem. Propõe-se, portanto, uma adequação do Círculo de Ensino-Aprendizagem, a fim de englobar os pressupostos da GDV na leitura e produção do gênero fotorreportagem, conforme a figura 7.

Figura 7 – Ciclo de Ensino Aprendizagem – Adaptado



Na proposta de ensino apresentada nesta tese, propõe-se incluir na Etapa 2 – Desconstrução, os pressupostos da GDV, a fim de analisar, além do contexto de cultura e de situação, como as imagens são compostas e como as funções representacional, interacional e composicional estão ali presentes. Também na etapa 3 – Construção Coletiva, proponho acrescentar informações que abrangem os conceitos apresentados na GDV, para a produção de gêneros multissemióticos. Entendo que, ao apresentar os questionamentos sobre o texto, na etapa de desconstrução, Martin e Rose (2012) apontam para as metafunções da LSF. Ao questionarem, primeiramente, sobre o que é o texto, apontam para a metafunção experiencial; em seguida, ao perguntarem sobre a relação entre escritor e o leitor, apontam para a metafunção interpessoal e; por fim, ao perguntarem sobre alguns dos recursos da linguagem, apontam para a metafunção textual e, conseqüentemente, para as metafunções da GDV, quando os textos são compostos por imagens e outros recursos semióticos. Porém, observamos a necessidade de adaptar a etapa de desconstrução e construção coletiva, a fim de acrescentar questionamentos específicos sobre a leitura de imagem, conforme imagem acima.

Tal decisão se deu devido a constatação de que na escola ainda há o privilégio do escrito/impresso e que a imagem, em muitas situações de leitura, não é considerada texto. Durante as minhas experiências como professora de língua materna, observei que tanto alunos quanto professores desconsideram as imagens presentes no texto, seja em uma notícia, em uma reportagem ou em outro gênero que inclui a imagem como parte do texto, valorizando o código linguístico. Portanto, ao adaptar o ciclo de aprendizagem para englobar os pressupostos da GDV, objetiva-se proporcionar ao aluno a compreensão sobre a leitura de imagens, visto que o letramento da letra ainda é primordial no ensino de língua materna.

Por fim, ao compreender que a GDV cunhada por Kress e van Leeuwen (1996) parte da LSF e ao tentar traduzi-la para uma proposta de ensino que pode ser utilizado para o ensino de língua materna, corrobora-se com a afirmação de Silva e Pereira (2019, p. 10): “é por meio do texto que alguém se comunica, estabelecendo relações entre pessoas, e ainda que na composição do texto escolhas são feitas de modo a se atender ao objetivo comunicativo subjacente à sua produção”. Logo, o material que será apresentado parte das concepções da teoria sociossemiótica, materializado no ciclo de aprendizagem de Martin & Rose (2012) e na utilização da GDV para a montagem de roteiros de leitura de imagens presentes no gênero fotorreportagem, levando os estudantes a refletirem sobre o conteúdo presente no texto bem como nas escolhas feitas pelos autores, a fim de produzirem significado.

3.3. A proposta de ensino: desenvolvendo competência e habilidades

Como já mencionado anteriormente, a proposta de leitura e produção do gênero fotorreportagem para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de língua portuguesa para o ensino fundamental anos finais baseia-se nas teorias já apresentadas. A elaboração da proposta parte da adaptação do Círculo de Martin e Rose (2012), com vistas a incorporar as contribuições da GDV nas etapas do ciclo, levando-se em conta os contextos educacionais apresentados no início deste capítulo.

Para fins didáticos, a proposta de ensino foi dividida em aulas, considerando a etapa do círculo, as habilidades da BNCC trabalhadas, materiais utilizados, mídias, ferramentas e ações. Vale destacar ainda que foram elencadas as habilidades apontadas pela BNCC no desenvolvimento de cada atividade, a fim de delinear os objetivos das atividades propostas.

Foram selecionadas algumas fotorreportagens publicadas em jornais digitais, a fim de criar atividades. Os temas que ora aparecem nas fotorreportagens selecionadas para o trabalho com leitura e produção do gênero encontram consonância com os temas contemporâneos transversais, a saber: direitos da criança e do adolescente, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, educação em direitos humanos, saúde, vida familiar e social, trabalho e diversidade cultural. A proposta, então considerou que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 19).

Para elaboração desta proposta foram considerados os seguintes tópicos:

- 1. Conteúdo programático:** Leitura e produção do gênero fotorreportagem.
- 2. Público-alvo:** Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
- 3. Objetivos de aprendizagem:** Possibilitar ao aluno a leitura e produção do gênero fotorreportagem, levando-o a compreender as diversas semioses presentes neste gênero, bem como a produzir sentido por meio delas. Esta proposta tem como objetivo desenvolver a criticidade e a produção de sentido por meio da leitura de imagens presentes em gêneros multimodais. Possibilita ainda ampliar a capacidade do aluno de utilizar as imagens para construir e interpretar significados, reforçando o letramento visual dos alunos. Por fim, objetiva trabalhar tais produções utilizando as diversas tecnologias, a fim de possibilitar o letramento digital dos alunos.
- 4. Habilidades a serem desenvolvidas:**

Quadro 7: Habilidades – Língua Portuguesa

EF89LP01: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
EF09LP02: Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
EF69LP03: Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
EF69LP05: Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
EF69LP06: Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
EF89LP07: Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
EF89LP08: Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
EF89LP09: Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
EF69LP17: Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Fonte: BNCC – Brasil, 2018, p. 141-145

5. Competência Específica nº 10 de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: para a identificação da competência nº 10 na proposta de ensino, optei por dividir e numerar a competência em tópicos de 1 a 6, a fim de apontar em cada aula, qual tópico da competência

será contemplado na realização das atividades: Mobilizar **(1)** práticas da cultura digital, **(2)** diferentes linguagens, **(3)** mídias e ferramentas digitais para **(4)** expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), **(5)** aprender e refletir sobre o mundo e **(6)** realizar diferentes projetos autorais.

Passo agora a apresentar a proposta de ensino elaborada e idealizada para as turmas. Antes do início da aplicação das atividades, estive em todas as salas conversando com os alunos sobre a proposta pedagógica e a pesquisa, entregando o TCLE e o TALE, para que os alunos conversassem com seus pais. Ambas as escolas não permitiram que realizássemos reuniões presenciais com os pais, a fim de explicar a importância da aplicação da pesquisa, visto que já estávamos encaminhando para o final das atividades avaliativas do bimestre na rede estadual e no meio das avaliações na rede privada, por isso, tudo foi repassado aos pais pelos próprios alunos. Coloquei-me à disposição por meio do *Whatsapp*, para atender as dúvidas dos pais, os quais questionaram principalmente o termo “gênero”, presente no título da pesquisa, dada a polêmica política quanto ao “ensino de ideologia de gênero” nas escolas. Expliquei aos pais que o gênero se trata do texto a ser trabalhado em sala de aula e os pais consentiram a participação dos filhos. Sanadas as dúvidas, combinei de recolher os termos de consentimento no início da aplicação das atividades.

Para uma melhor visualização do planejamento das aulas, optei por apresentar, nesta tese, quadros com a descrição de cada uma das aulas. Ao final de cada quadro, apresento as atividades aplicadas em cada aula, um panorama de como foi a aplicação das atividades nas turmas, as dificuldades enfrentadas por mim para a aplicação das atividades, as dificuldades dos alunos e as adaptações necessárias ao longo do processo.

Quadro 8 – Proposta de Ensino – Aula 1

AULA 1	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 5
Etapa do Círculo	Campo de Negociação/Construção individual
Habilidades	EF89LP01; EF89LP08
Materiais utilizados	Roteiro – Anexo 1
Mídias e ferramentas	Celular, Datashow, Computador, Instagram, editor de imagens.
Objetivo da atividade	Propiciar aos alunos a produção de uma fotorreportagem sobre “MEU BAIRRO – O LUGAR ONDE VIVO”, a fim de que eles percebam suas escolhas na hora de produzir suas próprias imagens. Durante a produção da imagem, a escolha dos elementos a serem utilizados, parte primeiramente do que desejamos comunicar ao outro.
Ações	1. Explicação da pesquisa aos alunos. 2. Produção da fotorreportagem

Fonte: produzido pela pesquisadora

No início da aplicação da proposta de ensino, conversei com os alunos sobre as atividades que seriam realizadas nas aulas de língua portuguesa e como eles seriam avaliados na disciplina de língua portuguesa/produção de textos. Nesse momento, recolhi o TCLE e o TALE assinados, porém muitos alunos perderam ou esqueceram os documentos. Mesmo assim iniciei as atividades, solicitando aos alunos ao longo do processo que trouxessem os documentos assinados. Expliquei que trabalharíamos com o gênero fotorreportagem e, oralmente, questionei sobre o que era uma fotorreportagem e quem já havia lido uma. As respostas permearam o conceito de reportagem e de notícia e muitos alunos agregaram a foto a esse conceito. Nenhum dos alunos nas três turmas afirmou ter lido uma fotorreportagem. Muitos disseram que haviam visto fotos nas reportagens que leram.

Questionei também sobre o que é necessário para escrever uma fotorreportagem e onde iríamos publicar as fotorreportagens produzidas pelos alunos. As três turmas elencaram a necessidade de ter um celular para tirar as fotos. No que tange a forma de publicação dos textos produzidos pelos alunos, a Turma A da rede estadual sugeriu que utilizássemos o *Instagram* para a publicação dos alunos. Questionei se a rede social era a plataforma ideal para a publicação dos textos e sugeri a utilização do blog, porém os alunos refutaram a ideia. A aluna Patrícia³² afirmou que “o blog é ruim porque precisa do computador e nem todos conseguem acessar. O celular é melhor porque está na mão”.

A Turma B da rede estadual não conseguiu pensar em um suporte para a publicação das fotorreportagens dos alunos. Houve muita conversa nessa turma durante esse debate inicial, visto que a sala fica ao lado da quadra e a aula acontece durante a educação física de outra turma, por isso o barulho é muito alto e os alunos da outra turma aparecem frequentemente na janela da sala, portanto os alunos dispersam com muita facilidade. Por não apresentarem nenhuma sugestão, sugeri alguns recursos como a criação de um blog ou editores de textos, ambos refutados pelos alunos, pois afirmaram não saber como usar. Alguns alunos quiseram enviar as fotorreportagens via *Whatsapp* e, por fim, fechamos também a publicação no *Instagram*. Mesmo diante de uma rede social amplamente utilizada pelos alunos, alguns afirmaram não possuir celular para realizar as atividades, como apontou a preocupação do aluno Jonas, que perguntou como seriam avaliados os alunos que não possuíam celular. Já a Turma C, da rede particular, selecionou o *GoogleDocs* para produzir os textos e decidiu salvar em *doc* ou *pdf* e enviar os arquivos via *e-mail* ou *Whatsapp*.

³² Os nomes aqui utilizados são fictícios, para manter o sigilo dos participantes da pesquisa.

Definidos o gênero e as formas de produção/entrega das fotorreportagens, passamos para a orientação da produção inicial dos alunos. Entreguei o roteiro abaixo para os alunos e lemos juntos.

Aula 1 – Roteiro 1

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DA FOTORREPORTAGEM INICIAL

Esta atividade será dedicada à produção de uma fotorreportagem. **A tarefa consiste em produzir no mínimo 4 imagens para compor uma fotorreportagem.** Cada imagem deverá conter um pequeno texto ou legenda para acompanhar a foto. O tema deve ser: **O LUGAR ONDE VIVO.**

Olhe para o bairro onde você vive, identifique os pontos positivos e negativos do seu bairro. Você pode escolher um tema mais amplo, como “MEU BAIRRO”, ou restringir um pouco o tema como “PRINCIPAIS PROBLEMAS DO MEU BAIRRO” ou “LUGARES INTERESSANTES NO LUGAR ONDE MORO”.

Antes de produzir seu texto, veja a fotorreportagem “A cidade cantada”, publicada pelo jornal El país, disponível no link abaixo:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/25/album/1548371078_886424.html#foto_gal_4

Para produzir suas imagens, pense:

1. Que imagens retratam melhor meu bairro?
 2. Qual mensagem você quer comunicar para o seu leitor/espectador? Quer apresentar os pontos positivos ou os pontos negativos?
 3. Quais elementos são significativos para compor sua imagem do lugar onde você vive?
- Em seguida, compartilhe as imagens produzidas com toda a turma e discuta com seu professor e seus colegas como é o bairro em que você mora.

Fonte: produzido pela pesquisadora

A discussão da produção da fotorreportagem inicial partiu da leitura da fotorreportagem intitulada “A cidade cantada”, publicada no site do jornal El País. Lemos a fotorreportagem projetada no Datashow e discutimos principalmente a estrutura do texto, quais imagens compõem o texto, qual a importância de cada imagem e o que elas significam. Discutimos também o conceito de imagem enquanto texto. Nas três turmas os alunos afirmaram, inicialmente, que a imagem não é um texto, serve apenas para ilustrar o texto escrito, mas foram percebendo o papel central da imagem na fotorreportagem lida. Outra discussão tratou dos recursos da cultura digital necessários para a produção dos textos. Os alunos da rede estadual afirmaram que necessitariam apenas do celular e da internet para postar os textos. Já os alunos da Tuma C afirmaram serem necessários conhecimentos em *Word* e formatação textual, além do celular para tirar as fotos.

O grande desafio para a realização dessa atividade desenvolveu-se na escola estadual, que não possui *wi-fi* disponível para o uso dos alunos. Por mais que haja mais de uma conexão para que os professores acessem, essas conexões raramente funcionam. Para tanto, salvei a

fotorreportagem em um arquivo de apresentação, salvando cada imagem em um slide diferente, para ser projetada no Datashow, conforme a figura 8:

Figura 8 – Apresentação da fotorreportagem através de slides



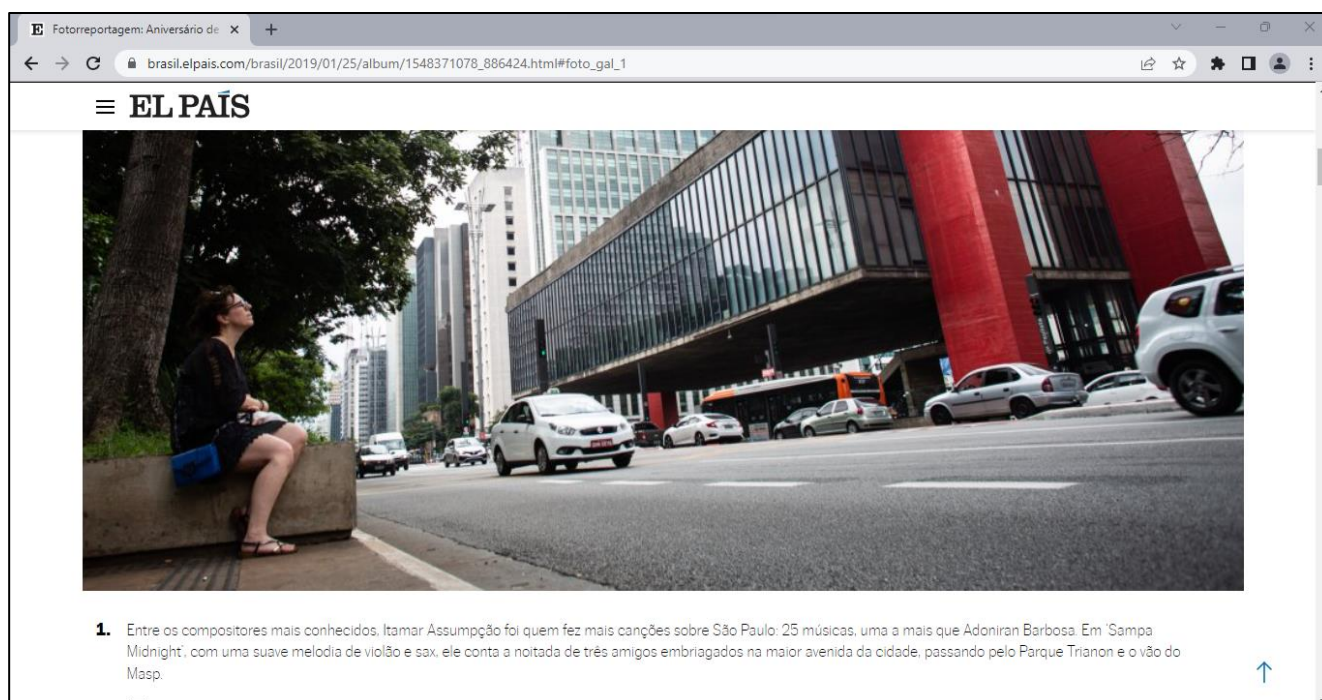
1. Entre os compositores mais conhecidos, Itamar Assumpção foi quem fez mais canções sobre São Paulo: 25 músicas, uma a mais que Adoniran Barbosa. Em 'Sampa Midnight', com uma suave melodia de violão e sax, ele conta a noitada de três amigos embriagados na maior avenida da cidade, passando pelo Parque Trianon e o vão do Masp.

—
DIEGO PADGURSHI

Fonte: El País - adaptado

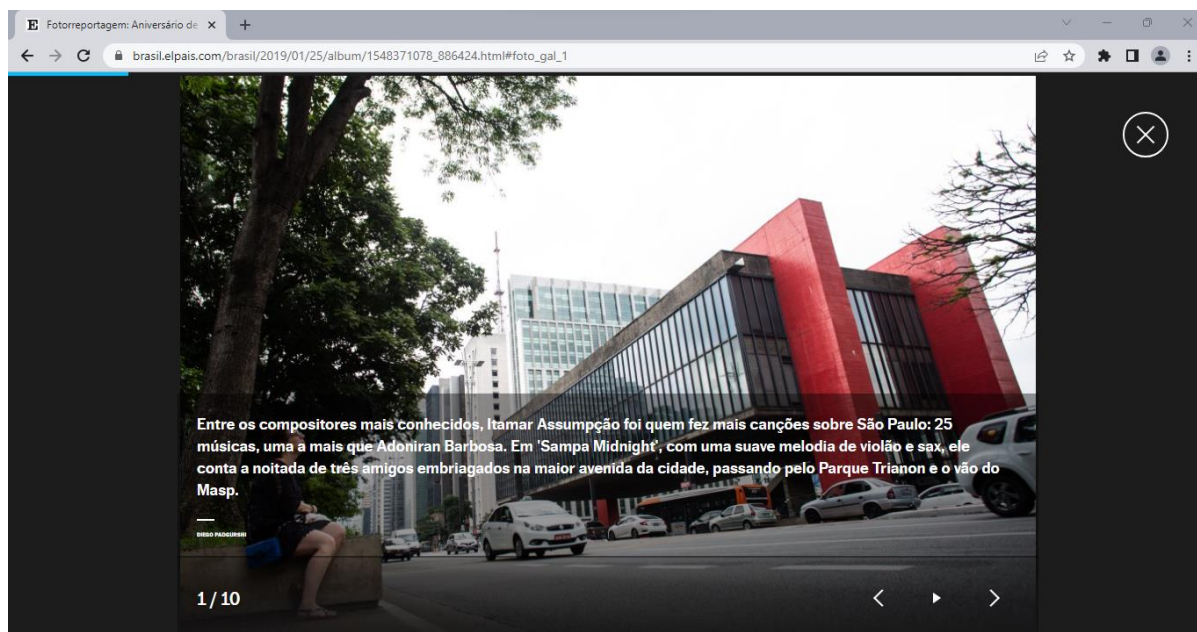
Essa ação muda a forma de leitura, visto que a leitura do texto diretamente no site do jornal possibilita formas de navegação diferentes, com o uso da barra de rolagem, lendo a imagem e posteriormente a legenda ou com a ampliação da imagem, cuja legenda aparece por cima da fotografia, com a possibilidade de estipular um tempo para exibição de cada imagem, com passagem automática de cada foto, conforme as figuras 9 e 10:

Figura 9 – Apresentação da fotorreportagem diretamente no site – modo de navegação por meio de barra de rolagem



Fonte: El País. Acesso em julho/2022

Figura 10 – Apresentação da fotorreportagem diretamente no site – modo de navegação por meio de temporizador



Fonte: El País. Acesso em: julho/2022

Enquanto as turmas A e B, da escola estadual realizaram a leitura apenas por meio da projeção no Datashow, a qual desconfigura parte do gênero, já que a legenda fica muito

pequena, não há possibilidade de ampliação e manipulação dos recursos disponibilizados pelo jornal, a Turma C, da escola particular, teve acesso à navegação por meio da projeção e diretamente em seus *ChromeBooks*, possibilitando a manipulação das imagens e uma leitura no ritmo de cada um.

Apesar de todo acesso, ao final da primeira aula, quando já estávamos indo embora, a aluna Carla³³, da turma C me procurou e afirmou que “não gostei disso não, não gosto desse negócio de tecnologia, eu não sei fazer”. Conversei com ela e pedi que desse uma chance ao projeto, pois ao longo do processo ela descobriria que não era tão difícil quanto ela imaginava. Ela ficou um pouco relutante, mas aceitou participar das aulas.

Quadro 9 – Proposta de Ensino – Aula 2

AULA 2	
Competência Específica nº 10	2, 3 e 4
Etapa do Círculo	Desconstrução/Negociação
Habilidades	EF89LP01; EF09LP02; EF89LP05; EF89LP06; EF89LP07
Materiais utilizados	Reportagem impressa, Reportagem televisiva e Fotorreportagem.
Mídias e ferramentas	Computador, Datashow, sites de notícias.
Objetivo da atividade	Proporcionar aos alunos a percepção das diferentes linguagens na produção da reportagem e fotorreportagem, identificando qual o propósito da fotorreportagem, qual o registro e quais as funções do gênero.
Ações	1. Ler com os alunos a reportagem impressa, televisiva e a fotorreportagem. 2. Debate oral 3. Interpretação das reportagens lidas. 4. Entrega e identificação das fotorreportagens iniciais produzidas pelos alunos.

Fonte: produzido pela pesquisadora

Para a realização da aula 2, foram selecionadas duas reportagens e uma fotorreportagem para que os alunos pudessem compreender os diferentes recursos semióticos, as linguagens e as diferentes mídias utilizadas, a fim de produzir sentido e iniciar a etapa de desconstrução, identificando o propósito e as funções dos gêneros lidos, bem como as diferenças entre cada um deles. Foram selecionados os textos:

Reportagem Impressa: “Mil dias após desastre, perseverança marca ação dos bombeiros em Brumadinho”. Estado de Minas. Débora Lima – 21 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/21/interna_gerais,131567

³³ Os nomes utilizados nesta pesquisa para referir-se aos alunos e alunas participantes são fictícios, para fins do relato de pesquisa.

[8/mil-dias-apos-desastre-perseveranca-marca-acao-dos-bombeiros-em-brumadinho.shtml](https://g1.globo.com/brasil/noticias/brumadinho/8-mil-dias-apos-desastre-perseveranca-marca-acao-dos-bombeiros-em-brumadinho.shtml)

Reportagem televisiva: “Rompimento da barragem da Vale em Brumadinho completa um ano”. Jornal Nacional. 25 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8266686/>

Fotorreportagem: “O medo de uma cidade sob o risco de mais um ‘tsunami’ de lama”. Beatriz Jucá e Douglas Magno – 26 de maio de 2019. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/25/album/1558812631_611002.html#foto_gal_1

Ao iniciar a aula, os alunos foram questionados sobre a produção inicial de cada um, porém a Turma B, da escola estadual, pediu prorrogação do prazo de entrega, afirmando não conseguir realizar a atividade. Alguns alunos dessa turma perguntaram se podiam gravar um vídeo sobre o lugar onde viviam. A turma A afirmou não ter dificuldade de postar as fotos, mas ainda não reconheceram as publicações como uma fotorreportagem. Já na turma C, alguns alunos pediram prorrogação do prazo, enquanto outros enviaram os textos sem muitos comentários. Em seguida, começamos a leitura dos três textos selecionados para a aula. À medida que líamos os textos, fomos comentando sobre a linguagem, a finalidade de cada um, a estrutura utilizada e os outros aspectos referentes à leitura e à compreensão dos textos. Ao serem questionados sobre qual formato os alunos preferiam, foi unânime a escolha da reportagem televisiva, pois, segundo os alunos, há uma narrativa dos fatos, enquanto há uma simulação computadorizada, que facilita a compreensão dos textos.

Durante a leitura da reportagem impressa, os alunos leram apenas o código linguístico. A leitura foi realizada em voz audível por alguns alunos e, em todas as salas, os alunos pularam as imagens e as respectivas legendas, porém não souberam explicar o motivo de não prestarem atenção às imagens. Semelhantemente ao ocorrido na aula 1, em ambas as escolas os textos foram projetados e os problemas com a conexão se repetiram, porém nessa aula, optei por salvar a página da internet completa, para que o formato do texto não perdesse suas configurações. Após a leitura e o debate, enviei os *hiperlinks* para os alunos via *WhatsApp*, para que respondessem as questões do roteiro 2 em casa.

Aula 2 – Roteiro 2

LEITURA DE REPORTAGENS E FOTORREPORTAGENS

Reflita um pouco sobre as reportagens e fotorreportagem que você leu/assistiu:

1. A reportagem é um gênero da esfera jornalística.
 - a) Quem escreveu as reportagens lidas?
 - b) O que justifica que, em geral, as reportagens tenham um nome e seus autores?
 - c) Qual o tema dos três textos apresentados?
 - d) Quais as principais semelhanças entre os três textos? E as principais diferenças?
2. Observe o formato dos três textos e suas mídias:
 - a) Onde os textos foram publicados? Com qual finalidade?

- b) Qual a linguagem usada em cada reportagem?
 c) As imagens do texto três compõem um texto?
 d) Por que você acredita que houve mudança no formato de um texto para outro?
 e) O que o leitor precisa fazer para ler a fotorreportagem?
 f) Observe o conjunto de imagens: o que você concluiu sobre a seleção delas? O que destacam?
 g) Você acredita que qualquer evento ou acontecimento pode ser apresentado por meio de uma fotorreportagem? Há situações mais propícias para uma exposição nesse gênero?

Fonte: produzido pela pesquisadora

Quadro 10 – Proposta de Ensino – Aula 3

AULA 3	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 5
Etapa do Círculo	Desconstrução
Habilidades	EF89LP01; EF09LP02; EF89LP05; EF89LP06; EF89LP07; EF69LP03; EF69LP17
Materiais utilizados	Fotorreportagens conforme os links do anexo 4 Roteiro para leitura de fotorreportagem – Anexo 5
Mídias e ferramentas	Celular, computador, sites de fotorreportagem.
Objetivo da atividade	Auxiliar os alunos na identificação do fato central nas fotorreportagens, suas principais características, os temas e subtemas abordados, bem como a leitura de imagens.
Ações	1. Dividir a turma em 4 grupos. 2. Entregar uma fotorreportagem para cada grupo, conforme os links do anexo 4. 3. Pedir que os alunos leiam as fotorreportagens e discutam entre eles, conforme o Anexo 5. 4. Discutir com os alunos: O que é necessário para ler um texto imagético?

Fonte: produzido pela pesquisadora

No início da aula 3, retomamos as atividades enviadas para casa, questionando as principais dificuldades apresentadas para responder as questões. Grande parte da Turma A e B não respondeu os exercícios, pois não valiam nota e aqueles que responderam disseram que a maior dificuldade foi a conexão dos textos, por isso responderam pelo que lembravam da leitura realizada em sala de aula.

Em seguida, passamos para a realização da leitura e interpretação de fotorreportagens. As turmas foram divididas em grupos e cada um dos grupos recebeu um *link* de uma fotorreportagem e o roteiro para leitura e interpretação dos textos. As fotorreportagens selecionadas foram:

Fotorreportagem 1: Chapada dos veadeiros: um paraíso em busca da redenção. 28 de setembro de 2021. Disponível em: <https://alente.com.br/2021/09/28/chapada-dos-veadeiros-um-paraiso-em-busca-da-redencao/>

Fotorreportagem 2: Falta oxigênio e sobra Kit-Covid em MT. 22 de março de 2021. Disponível em: <https://alente.com.br/2021/03/22/falta-oxigenio-e-sobra-kit-covid-em-mt/>

Fotorreportagem 3: Crise no Amapá: apagão causa ao menos 8 mortes em meio ao descaso das autoridades. 28 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://alente.com.br/2020/12/28/crise-no-amapa-apagao-causa-ao-menos-8-mortes-em-meio-ao-descaso-das-autoridades/>

Fotorreportagem 4: Crianças ocupam semáforos de Fortaleza neste 12 de outubro em meio à pandemia. 12 de outubro de 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/fotorreportagem-criancas-ocupam-semaforos-de-fortaleza-neste-12-de-outubro-em-meio-a-pandemia-1.3146942>

Mais uma vez a falta de conexão dificultou a realização da atividade proposta. Os grupos foram divididos, na escola estadual, de acordo com o uso do celular. Aqueles alunos que possuíam celular e internet precisaram ser divididos entre os grupos, para que pudessem ajudar aqueles que não tinham acesso. Não tivemos muitos problemas com o celular, apenas com o carregamento das imagens. A maioria dos alunos da escola estadual possui celular, mas nem todos possuem internet, possuindo conexão exclusiva para o uso do *Whatsapp*. Os *links* foram enviados via *WhatsApp*, individualmente. Boa parte da aula foi usada para a organização dos grupos, a conexão e o acesso ao texto para, posteriormente, passar à leitura e análise dos textos pelo grupo, conforme o roteiro abaixo.

Aula 3 – Roteiro 3

ROTEIRO PARA LEITURA DE FOTORREPORTAGEM

1. Depois de ler, discuta com seus colegas do grupo:
 - a. Qual imagem mais chamou sua atenção na fotorreportagem?
 - b. Qual o critério para a ordem das imagens apresentadas?
 - c. Como a reportagem apresenta um problema que acontece no Brasil?
 - d. Por que você acredita que o autor escolheu estas imagens e não outras?
 - e. Além da temática central, qual outra temática apresentada pelas imagens?
 - f. Qual das imagens selecionadas mais representa uma situação próxima a você?
2. Veja uma das imagens apresentadas na fotorreportagem:
 - a. Qual cenário essa imagem representa?
 - b. Nessa imagem há pessoas? Quem são elas?
 - c. Que outros elementos estão representados na imagem escolhida?
 - d. Qual o elemento de destaque da imagem escolhida? Como você o identificou?

Fonte: produzido pela pesquisadora

Durante a realização dos debates em grupo, diversos alunos solicitaram a minha presença para discutir o critério para a ordem das imagens, a outra temática apresentada pelas imagens ou a escolha do autor para as fotografias escolhidas. A discussão aconteceu tranquilamente em todas as turmas, apenas na Turma A, alguns alunos apresentaram dificuldades em trabalhar em grupo e preferiram fazer dupla ou trabalhar individualmente.

Ao terminar a discussão, cada grupo apresentou para a turma a fotorreportagem lida, explicando qual a temática apresentada nas fotografias, qual o problema discutido pelo autor e

como a fotorreportagem estava estruturada. Em todas as turmas, os grupos ainda tiveram dificuldade em reconhecer a imagem enquanto texto, ficando muito presos aos trechos que possuíam a presença do código linguístico. Os alunos responderam as questões no caderno e, para respondê-las mantiveram-se fiéis à leitura das imagens, porém durante a apresentação e discussão com toda a turma, percebeu-se que recorriam ao texto escrito para explicar, justificar ou apresentar a temática discutida. Na Turma C, da escola particular, o grupo responsável pela fotorreportagem 4, intitulada “Crianças ocupam semáforos de Fortaleza neste 12 de outubro em meio à pandemia”, não reconheceu a temática apenas pela leitura das imagens que compõem o texto, sendo necessário minha intervenção por meio de perguntas ao grupo e orientação para recorrer às legendas, a fim de compreender o problema denunciado por meio da fotorreportagem. A fotorreportagem lida pelo grupo é composta de 20 imagens, das quais selecionei três, que foram as mais questionadas pelos alunos.

Figura 11: Trecho da fotorreportagem 4: Crianças ocupam semáforos de Fortaleza neste 12 de outubro em meio à pandemia



Legenda: Crianças recebem brinquedos doados por motoristas em Fortaleza



Legenda: Parte das crianças aprendem malabares como forma de atrair atenção de quem passa



Legenda: Os pequenos se reúnem em grupos para pedir ajuda nos sinais

Fonte: Diário do Nordeste. Acesso em: agosto/2022

Quadro 11 – Proposta de Ensino – Aulas 4, 5 e 6

AULAS 4, 5 e 6	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 5
Etapa do Círculo	Desconstrução
Habilidades	EF89LP01; EF09LP02; EF89LP05; EF89LP06; EF89LP07; EF69LP03; EF69LP17
Materiais utilizados	Imagens da fotorreportagem: “A pandemia em 20 imagens”, conforme anexo 6 Roteiros para leitura de imagens – anexos 6, 7 e 8
Mídias e ferramentas	Computador, Datashow, sites de fotorreportagem.
Objetivo da atividade	Depois de trabalhada as imagens como parte do gênero fotorreportagem e o significado que as imagens juntas possibilitam, nesta atividade o objetivo é trabalhar a leitura de imagens separadamente. Ela é composta de três roteiros para a leitura de imagens. Tais roteiros são baseados na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006). Trabalhar com os alunos as metafunções representacional (representação do mundo e construção das experiências), como forma de construção de significados; interacional (demanda, perspectiva e enquadramento); O aluno deve reconhecer as interações entre os participantes (interação entre os elementos da imagem e o espectador) e; composicional (construção da mensagem através da relação dos elementos presentes na imagem).
Ações	1. Apresentar algumas imagens das fotorreportagens usadas nas aulas anteriores. 2. Ler com os alunos as imagens conforme os roteiros dos anexos 6, 7 e 8 – analisar um roteiro por aula.

Fonte: produzido pela pesquisadora

A proposta inicial das aulas 4, 5 e 6 consistia em roteiros de leitura de imagens, a fim de trabalhar os elementos da GDV na etapa de desconstrução. Iniciaríamos a aula 4 com a leitura da fotorreportagem “*A pandemia em 20 imagens*”, publicada no jornal O Globo. Em seguida, selecionaríamos uma das imagens da fotorreportagem e analisaríamos conforme a metafunção representacional, segundo o roteiro de leitura definido previamente. Para a aula 5 selecionaríamos mais uma imagem da fotorreportagem lida na aula anterior e analisaríamos de acordo com roteiro pré-definido para discutir a metafunção interacional e, por fim, faríamos o mesmo processo na aula 6, com um roteiro pré-determinado para a leitura de uma imagem com foco na metafunção composicional. Porém, as primeiras fotorreportagens individuais mostraram a necessidade de uma adaptação das aulas, a fim de trabalhar as imagens dos textos produzidos pelos alunos, bem como a sistematização dos conceitos da GDV.

Tal necessidade de adaptação resultou na mudança das atividades das aulas 4 e 6 e no compilado das atividades inicialmente propostas para três aulas serem realizada apenas na aula

5. Na aula 4 foi realizada a exposição da GDV e seus fundamentos, por meio das imagens das fotorreportagens lidas na aula 3. Apresentei imagens aos alunos e, em uma aula dialogada, fomos identificando os elementos e as metafunções da GDV. As imagens selecionadas foram:

Figura 12 – Exposição dos elementos da GDV – metafunção representacional



Legenda: Pequenos se vestem com roupas lúdicas para se apresentar em intervalos dos semáforos

Foto: Fabiane de Paula

Fonte: Diário do Nordeste

Por meio da figura 12, discutimos o processo narrativo da metafunção representacional, identificando os participantes envolvidos, as circunstâncias em que ocorrem as ações, o pano de fundo, o tempo e o espaço no qual o evento se desenvolve. Nesse momento, foram apresentados os processos narrativos e conceituais da metafunção representacional, a fim de que o aluno pudesse perceber que as imagens podem contar histórias ou definir, analisar ou classificar as pessoas ou as coisas. Nem todos os alunos das três turmas conseguiram responder sobre a narrativa apresentada nas imagens, sendo necessário orientação, por parte da professora, para identificar a história contada.

Figura 13 – Exposição dos elementos da GDV – metafunção interacional



Moradores que ficaram sem energia fizeram protestos e pediram ajuda das autoridades, que demoraram quase um mês para resolver o problema

Fonte: A lente

Por meio da figura 13, discutimos os conceitos da metafunção interacional, definindo a interação do participante da imagem com o leitor. Definimos que há um contato direto entre o participante e o leitor, que permite perceber uma proximidade, devido ao participante estar em primeiro plano e uma igualdade de poder, como se o participante da imagem estivesse pedindo socorro para o próprio leitor.

Durante a leitura da imagem, os alunos das três turmas conseguiram reconhecer que o participante da imagem está centralizado, destacando-se dos demais e olhando diretamente para o leitor. Os alunos das turmas A e B que ficaram responsáveis por ler a fotorreportagem do tema conseguiram identificar melhor sobre o que se tratava o pedido de socorro, completando informações apresentadas em outras fotografias da fotorreportagem.

Figura 14 – Exposição dos elementos da GDV – metafunção composicional



Família chora no cemitério Parque Bom Jesus de Cuiabá. Fotografia de março/2021. Ahmad Jarrah.

Fonte: A lente

Por meio da figura 14, analisamos os elementos da função composicional, como as informações centro/margem, os efeitos de saliência e qual o valor de cada informação retratada na imagem. Discutimos como esses efeitos e elementos compõem a imagem e qual a importância de cada um deles para o significado da imagem. Nesse momento, algumas alunas da turma B, da escola estadual, trouxeram o processo de composição das selfies e das imagens produzidas e publicadas por elas em suas redes sociais e como esses recursos aparecem como forma de valorização de algumas características que querem reforçar ou esconder.

Ao final do debate, fizemos coletivamente um compilado dos fundamentos da GDV. Os alunos da Turma A afirmaram que a imagem conta uma história, estabelece um contato com o leitor e apresenta recursos de saliência. Na Turma B, os alunos escreveram que a imagem pode contar uma história, pode ou não estabelecer contato com o leitor e destaca elementos que valorizam ou escondem determinadas características. Por fim, na turma C, da escola particular, os alunos anotaram que a imagem conta uma história ou classifica os objetos, estabelece contato com o leitor ou ignora esse leitor e apresenta elementos de destaque, podendo salientar ou não determinados aspectos dos objetos representados.

As atividades propostas inicialmente para as aulas 4, 5 e 6 foram realizadas durante a aula 5, apenas. Primeiramente, iniciamos a aula com a leitura da fotorreportagem “A pandemia em 20 imagens”, do jornal O Globo, disponibilizada via *link* e projetada no Datashow. Discutimos sobre a temática e como cada um foi afetado pela pandemia. Depois foram entregues aos alunos as imagens selecionadas e os roteiros de leitura, todos ao mesmo tempo e os alunos registraram as atividades no caderno de português. Foram entregues as imagens e os roteiros abaixo listados:

Aula 5 – Roteiro 4

Veja uma das imagens da fotorreportagem “Uma pandemia em 20 imagens”, disponível em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/fotogaleria-um-ano-pandemia-coronavirus-brasil.html>



LEGENDA: Ignorando as recomendações sanitárias de isolamento social, o presidente Jair Bolsonaro provocou aglomeração ao cumprimentar apoiadores em São Raimundo Nonato, no Piauí
Foto de Alan Santos /PR

1. Qual detalhe mais te chamou atenção na imagem acima?
2. Por que as pessoas estão todas aglomeradas? O que elas estão fazendo?
3. Quem é o personagem central da foto? O que ele está fazendo?
4. Por que você acha que o personagem principal da imagem resolveu usar esse tipo de chapéu?
5. Identifique o papel de cada personagem.
6. Quais os objetos e atitudes indicam a ação dos personagens?
7. A imagem consegue explicar qual o “mau exemplo” que aparece como título da fotografia?
8. Qual história ela nos conta?

Aula 5 – Roteiro 5

Veja uma das imagens da fotorreportagem Uma pandemia em 20 imagens”:



LEGENDA: A aglomeração na estação do BRT Mato Alto, no Rio de Janeiro, escancarou a falta de fiscalização para o cumprimento de medidas de distanciamento social

Foto de Hermes de Paula / Agência O Globo

1. Quais são os participantes da imagem?
2. Qual personagem está olhando para você? Os demais personagens estão olhando para onde?
3. O que eles querem dizer através do olhar e das posições que estão?
4. Quais personagens você sente mais próximo de você e com quais você mais se identifica?
5. O que a fisionomia dos participantes nos diz sobre eles?

Aula 5 – Roteiro 6

Veja uma das imagens da fotorreportagem Uma pandemia em 20 imagens”:



LEGENDA: Profissionais da saúde como a médica Roberta Lima relatam exaustão psicológica e física devido a dura rotina nos hospitais.

Foto de Roberto Moreyra / Agência O Globo

1. Quais os elementos que compõem a imagem?
2. Qual elemento de maior destaque na imagem? E o menor? Justifique suas escolhas.
3. Em qual ambiente essas pessoas estão? Como você consegue perceber isso?
4. Por que algumas pessoas que aparecem na imagem estão de costas?

5. Como os elementos presentes interagem entre si para compor a informação?
6. Por que os personagens que estão ao fundo da imagem estão desfocados?
7. Qual a mensagem que a imagem nos passa?
8. Como essa imagem relaciona-se com a realidade da pandemia?

Fonte: produzido pela pesquisadora

Nas turmas A e B, os roteiros e as imagens foram xerocados e entregues para colar no caderno, porém as imagens foram projetadas durante a realização da atividade em sala e enviadas via *Whatsapp*, para manter a cor e a nitidez da imagem, visto que o texto xerocado é preto e branco, o que afeta a qualidade das imagens, principalmente imagens escuras, como a segunda imagem desse bloco de atividades. Já na turma C, na escola particular, as imagens e os roteiros foram disponibilizados via *Whatsapp* e via projeção por meio do *Datashow*, sem que os alunos tivessem acesso ao texto xerocado. Na escola particular, os professores e alunos são incentivados a utilizarem os *Chromebooks*, visto que o aluno paga uma mensalidade simbólica para ficarem com o equipamento. Portanto, a direção e coordenação sempre questionam a necessidade de xerocar determinada atividade, por esse motivo, não foram disponibilizados xerox aos alunos.

Ao final dessa aula, os alunos da turma A e B foram orientados a realizarem uma atividade em casa de produção de fotografias. A orientação para que realizassem o trabalho em casa foi necessária, visto que nem todos os alunos levam os celulares para a escola, também pelo fato de não haver autorização da coordenação para a realização dessa atividade fora de sala, pois ela acredita que os alunos iriam tumultuar as aulas de outros professores e ainda utilizarem o celular para tirar fotografias que pudessem expor os colegas.

A turma foi dividida em trios ou quartetos e cada grupo deveria tirar três fotos e enviá-las para o grupo da sala, um dia antes da próxima aula. Na primeira foto, deveriam contar uma história; na segunda, deveriam estabelecer uma relação de maior ou menor proximidade com leitor e; na terceira, deveriam destacar algum recurso composicional para a produção de significados, conforme o compilado estabelecido no final da aula 4. As imagens produzidas pelos alunos seriam apresentadas e discutidas na aula seguinte. Na turma C, a aula 5 foi reduzida, devido a apresentação de trabalhos de outra disciplina, portanto, os alunos não foram orientados a realizarem a atividade das fotografias em casa, ficando essa atividade para o início da aula 6.

No dia anterior à aula 6, cobrei das turmas A e B a entrega das fotos, por meio de mensagem do *Whatsapp*. Alguns alunos da Turma A não sabiam da atividade, afirmando terem dormido durante a aula 5 e outros não prestaram atenção. Por isso, alguns alunos baixaram

imagens da internet, a fim de cumprir o prazo e receber a avaliação da atividade proposta, portanto algumas fotos tiveram que ser retiradas da atividade, pois não cumpriam um dos requisitos solicitados: que a fotografia fosse produzida pelo próprio aluno. Também alguns alunos da turma B, quando as fotos começaram a ser postadas no grupo da sala, ficaram questionando sobre o que eram aquelas fotos, por que os alunos as estavam postando, sem lembrar qual atividade tinham de realizar. Portanto, na turma A e B, tivemos um total de dez grupos enviando as fotos.

Na aula 6, nas turmas A e B, foram apresentadas as fotografias retiradas pelos alunos e discutido se aquela fotografia cumpria o requisito estabelecido. Alguns alunos conseguiram compreender a proposta, apresentando imagens que destacavam os elementos da GDV estudados nas aulas anteriores. A turma B mostrou-se mais comprometida em realizar a atividade, discutindo e debatendo o que estava proposto para aquela aula. Na turma A, muitos alunos não cumpriram a atividade, enviando qualquer fotografia no dia da aula, brincando e zombando das fotos enviadas pelos colegas. Por fim, na turma C, a atividade de tirar as fotografias foi realizada durante a aula. Os alunos, como nas outras turmas, dividiram-se em grupo e saíram pela escola, a fim de tirar três fotos, semelhantemente às turmas A e B. Após 10 minutos, os alunos retornaram para sala e cada grupo enviou as fotos no meu *Whatsapp* e conseguimos projetar o trabalho e discutir se as fotos cumpriam ou não os requisitos solicitados.

A realização da atividade na escola, como aconteceu com a Turma C, foi mais efetiva, visto que houve uma participação maior dos alunos, pois todos que estavam presentes entraram em um grupo e enviaram as fotografias, porém as fotos ficaram limitadas ao ambiente escolar, apresentando muitas fotos semelhantes, visto que a escola é pequena. Na realização dessa atividade nas Turmas A e B, houve o benefício de ter uma variedade de ambientes, de pessoas e de objetos retratados, porém uma quantidade limitada de envios. Por outro lado, na turma C, houve uma participação massiva, pela atividade ter sido realizada durante o horário da aula, porém os ambientes, as pessoas e os objetos retratados ficaram repetitivos.

O acesso a uma conexão de qualidade também foi o diferencial na realização dessa atividade. A disponibilidade de conexão para a Turma C permitiu que os alunos fossem orientados e realizassem as atividades durante a aula, com o envio instantâneo para a professora, gerando engajamento na realização da atividade, o que não foi possível nas turmas A e B, visto que muitos alunos não possuíam naquele momento uma conexão própria.

Quadro 12 – Proposta de Ensino – Aulas 7 e 8

AULAS 7 e 8	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 6
Etapas do Círculo	Produção coletiva
Habilidades	EF89LP08; EF89LP09; EF69LP06
Materiais utilizados	Roteiro para Elaboração da fotorreportagem – Anexo 9
Mídias e ferramentas	Celular, Editor de Imagens
Objetivo da atividade	Propiciar aos alunos a produção de uma fotorreportagem, a fim de que estes percebam suas escolhas na hora de produzir suas próprias imagens. Durante a produção da imagem, a escolha dos elementos a serem utilizados, parte primeiramente do que desejamos comunicar ao outro.
Ações	1. Dividir a turma em grupos de 5 pessoas. 2. Orientar para a produção coletiva da fotorreportagem. Anexo 9 3. Produzir a fotorreportagem em grupo.

Fonte: produzido pela pesquisadora

Terminadas as análises das fotografias enviadas pelos alunos na aula 6, as aulas 7 e 8 foram destinadas à produção coletiva da fotorreportagem, iniciando assim a etapa 3 – produção coletiva – do Ciclo de Aprendizagem. Nessa etapa, seria possível ao aluno a realização de projetos autorais, como aponta a competência da BNCC (2018), visto que por meio de pesquisas, de conversas entre os integrantes do grupo e de estudos, produziram sua própria fotorreportagem. Iniciamos a aula 7 com a orientação para a produção coletiva, conforme roteiro abaixo:

Aula 7 – Roteiro 7

ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO COLETIVA DE FOTORREPORTAGEM

Para planejar sua fotorreportagem, considere as orientações a seguir:

1. Em grupo, selecione o tema sobre o qual será sua fotorreportagem.
2. Definam um público-alvo da sua fotorreportagem.
3. Consultem matérias jornalísticas que falem sobre o tema escolhido.
4. Definam quantas imagens comporão a fotorreportagem.
5. Analisem o material lido e pensem em quais imagens melhor retratariam o tema escolhido.
6. Prepare um roteiro com a indicação da sequência de imagens que poderão compor sua fotorreportagem.

Agora é hora de produzir:

1. Escolha/Tire as fotos que comporão a fotorreportagem.
2. Caso necessário, edite as imagens escolhidas.
3. Organize as imagens na sequência definida pelo grupo.
4. Elabore legendas e/ou pequenos textos que comporão cada imagem.
5. Escolha um título adequado para a fotorreportagem.

Para a produção das imagens da fotorreportagem, atente-se para suas escolhas:

demanda: como os elementos irão interagir com o leitor/espectador?

enquadramento: quais elementos estarão mais próximos (indicando proximidade) ou mais longe (indicando distanciamento) do leitor/espectador?

perspectiva: como o cenário será retratado (completo ou em partes)? Haverá algum elemento de destaque, que chamará mais atenção do leitor/espectador? Qual ângulo você tirará a foto (de baixo para cima, na horizontal)?

Fonte: produzido pela pesquisadora

A parte inicial da aula 7 foi tomada com a divisão dos grupos e explicação da atividade a ser realizada. Em seguida, os alunos puderam analisar o roteiro entregue, escolher a temática central do texto, pensar nas imagens que seriam tiradas por eles e refletir sobre o suporte do texto. Nesse momento, na Turma B, alguns grupos perceberam que o *Instagram* não era a plataforma ideal para a produção das fotorreportagens e, com isso, aproveitei e levei a discussão novamente para a turma. Os alunos chegaram à conclusão que seria necessário um editor de texto ou algum outro programa que pudesse exibir as fotografias uma abaixo da outra ou sequencialmente, bem como acrescentar uma legenda por foto. Nesse momento, houve uma discussão acalorada na sala, pois alguns alunos afirmaram não conseguir trabalhar com tais programas e outros afirmaram não possuir computador para tal atividade. A aluna Cristina, da turma B, chegou a me procurar individualmente e afirmar que não realizaria a atividade, visto que não conseguia trabalhar com os programas necessários.

Nesse momento, a aluna Paula, da turma B, apresentou o aplicativo de anotações do seu celular, afirmando ser um meio viável de produzir as fotorreportagens. Surgiu ainda outra discussão sobre o que podemos fazer com o celular em sala de aula. Questionei aos alunos se poderíamos criar blogs ou sites pelo celular, ou mesmo trabalhar com arquivos de texto como anotações, leitor de texto, *GoogleDocs*, entre outros. Também questionamos sobre a edição de imagens e como isso poderia ser feito por meio do aplicativo *Canva*. Na turma B, a discussão foi bem proveitosa, o que resultou, no final da aula 7, além do cumprimento do roteiro pelos grupos, na necessidade de utilizar um editor de texto.

Para tanto, decidimos que os alunos iriam tirar as fotos em casa e levariam as fotos no celular, para que, na aula 8, fôssemos até a sala de informática para montar a fotorreportagem por meio do computador, disponibilizado ao grupo que não possuísse o equipamento em casa ou não tivesse facilidade em trabalhar via celular. Logo, a produção coletiva foi dividida em três etapas: primeira etapa, a discussão do roteiro e planejamento do texto (aula 7); segunda etapa, a produção das fotografias pelos alunos (atividade a ser realizada em casa, entre a aula 7 e 8) e; terceira etapa, a montagem da estrutura da fotorreportagem, com título, fotografias e legendas (aula 8).

A aplicação da aula 7 na turma A foi posterior à turma B, porém os alunos leram o roteiro e não entenderam muito bem o que deveria ser feito. A aluna Geovana procurou-me

perguntando o que ela deveria escrever, se podia fazer em uma folha de caderno para entregar. Nesse momento, tivemos que retomar toda a estrutura da fotorreportagem, para que os alunos pudessem compreender qual texto eles escreveriam. Como na turma B, dividimos os alunos em grupos e expliquei separadamente para cada grupo qual atividade deveria ser realizada. A discussão sobre o suporte, os programas e aplicativos necessários não foi realizada por toda a turma, ficando apenas no âmbito do grupo. Como não houve muita interação da turma com a atividade, fui direcionando a atividade, sugerindo que fossem anotando no caderno as respostas para as perguntas apresentadas no roteiro. Terminamos a aula 7 também com a orientação de produzirem as fotos em casa e levarem para trabalharmos na sala de informática na próxima aula.

Por fim, na turma C, optei por imprimir um roteiro de planejamento por grupo, para que os grupos pudessem trabalhar em espaços variados da escola. Dividimos a turma em grupos, apresentei o roteiro e mais uma vez questioneei sobre o suporte do texto. Os grupos afirmaram que fariam nos documentos e enviariam o texto via Whatsapp ou e-mail. Em seguida, os grupos foram definir as orientações apresentadas no roteiro, podendo realizar tal atividade em sala ou em outro ambiente da escola. Tal ação mostrou-se eficaz, pois os grupos se distraiam pouco com as discussões dos demais alunos.

Ao iniciar a etapa 3 – construção coletiva do ciclo de aprendizagens, foi proposto ao aluno pensar também sobre os elementos semióticos que comporiam a produção do grupo. Nesse momento, os grupos refletiram sobre o uso das imagens como elemento central do texto e o que queriam retratar por meio das imagens escolhidas. Durante a etapa 3 de construção coletiva do texto, Martin & Rose (2012, p.20), afirmam que “o professor orienta os alunos na construção conjunta de um novo texto do mesmo gênero³⁴”, o que permite compreender que cabe ao professor conhecer as características desse gênero e orientar os alunos, considerando também os diversos elementos semióticos que o compõem. Porém, considerou-se necessário adaptar também esta etapa, a fim de incluir a reflexão sobre o uso das imagens no texto, considerada importante durante a realização dessa pesquisa, visto que o uso da imagem enquanto texto ainda é incipiente no ambiente escolar. Portanto, para a adaptação dessa etapa, além da orientação dada por Martin & Rose (2012), acrescentou-se nos tópicos de preparação e construção as reflexões sobre o uso dos elementos semióticos presentes no texto, como:

³⁴ Tradução própria da pesquisadora. Original: “Teacher guides the students in jointly constructing a new text in the same genre” (MARTIN & ROSE, 2012, p.20).

“usaremos imagens? O que queremos retratar com elas? Elas serão o elemento central do texto? Orientar os alunos na seleção/produção das imagens a serem utilizadas na produção”.

A importância dessa adaptação se confirmou na discussão dos alunos quanto ao gênero a ser produzido. Uma aluna da turma A perguntou se poderia realizar a atividade em uma folha do caderno, já outro aluno da turma B perguntou o que ele deveria escrever, se ele faria um resumo sobre o tema proposto e, também na turma C, um grupo questionou se poderia gravar um vídeo e tirar *prints* do vídeo para produzir o texto. A aluna Joana, da turma A, chegou a comentar “então é só tirar foto?”, não acreditando que a imagem seria o elemento central do texto produzido pelo grupo.

Na aula 8, os alunos das turmas A e B foram levados para a sala de informática para a organização e escrita das fotorreportagens. Já os alunos da turma C continuaram trabalhando em seus computadores, terminando a produção iniciada na aula 7. Cabe aqui ressaltar a realidade da sala de informática da escola pública, bem como a utilização desta pelos alunos e pela comunidade escolar. A sala é composta por 10 computadores, porém apenas 7 estavam em pleno funcionamento. Ela é usada também para guardar os Datashows e notebooks utilizados pelos professores, bem como os livros que irão para doação, os cartazes e objetos das feiras e mostras culturais da escola, entre outros objetos. Além de ser utilizada como depósito, a sala é utilizada também como local de estudo e de atividades realizadas pelas professoras de apoio dos alunos com necessidades especiais e pelo reforço escolar. Logo, para levar os alunos para a sala de informática, foi necessário reservar com antecedência o uso do espaço, ligar e testar os computadores antes da aula e, mesmo com a reserva feita, realizar a atividade juntamente com os professores de apoio que ali estavam.

Na turma A, que é uma turma menor, a atividade foi relativamente fácil de ser realizada. Os grupos conseguiram se organizar para trabalhar nos grupos estipulados na aula anterior, porém alguns grupos não levaram as fotografias solicitadas e, por isso, foi necessário mudar a temática que haviam escolhido. O grupo que não havia realizado a atividade em casa optou por mudar a temática e pesquisar imagens na internet, já outro grupo optou por tirar fotografias do ambiente escolar e escrever uma fotorreportagem sobre a escola, destacando os pontos positivos e negativos. Esse processo de seleção de fotografias atrasou a realização da atividade, sendo necessário adaptar a aula 9 para o término da produção escrita. Na turma B, a aula foi mais tumultuada, pois essa turma possui mais de 30 alunos e comportá-los dentro do espaço da sala de informática foi uma tarefa desafiadora, por esse motivo, não conseguimos terminar a escrita da fotorreportagem na aula 8, sendo necessário que alguns grupos voltassem

na aula 9 para terminar a atividade. Também nessa turma, alguns grupos não levaram as imagens, por isso adaptamos a atividade semelhantemente à turma A.

Algumas dificuldades foram enfrentadas pelas duas turmas ao trabalharem diretamente no computador. Primeiramente, o sistema operacional utilizado nas escolas do estado é o *Linux* e mesmo aquele aluno que afirmou já ter feito um curso de informática, não conseguiu encontrar o editor de texto, pois procurou pelo *Word*. Ambas as turmas apresentaram dificuldades também em trabalhar com os editores de texto e apresentaram dúvidas quanto à acentuação das palavras, à inclusão das imagens no editor de texto, ao aumento da fonte do texto, entre outros. Em terceiro lugar, os computadores da escola são configurados para deletar todo arquivo salvo assim que o computador é desligado. Essa informação só foi repassada a mim e aos alunos quando já estávamos trabalhando nas fotorreportagens, o que impediu de levarmos *pendrive* para salvar os textos. Por isso, os alunos tiveram que salvar os textos produzidos e enviar via *Whatsapp web*, para que na próxima aula pudessem acessá-los novamente e continuar de onde haviam parado. Nesse processo, dois grupos da turma B perderam tudo o que haviam produzido na aula 8, pois não entenderam a orientação dada.

Quadro 13 – Proposta de Ensino – Aula 9

AULA 9	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 6
Etapa do Círculo	Produção coletiva
Habilidades	EF89LP08; EF89LP09; EF69LP06
Materiais utilizados	Fotorreportagens produzidas pelos alunos
Mídias e ferramentas	Computador, Datashow.
Objetivo da atividade	Oportunizar aos alunos a percepção de sua produção, suas escolhas na hora de produzir suas próprias imagens. Facilitar a reflexão sobre a produção da imagem, a escolha dos elementos a serem utilizados, parte primeiramente do que desejamos comunicar ao outro.
Ações	1. Apresentação das fotorreportagens produzidas nos grupos. 2. Debate sobre as fotorreportagens criadas pelos alunos. Feedback do professor e dos alunos: o que está bom, o que precisa melhorar. Os grupos avaliam as fotorreportagens produzidas.

Fonte: produzido pela pesquisadora

A aula 9 foi destinada a apresentar as fotorreportagens produzidas pelos grupos aos alunos, a fim de refletirem sobre a própria produção e sobre o gênero fotorreportagem. Os alunos da Turma C enviaram as fotorreportagens coletivas no final da aula 8, por isso realizamos a atividade da aula 9, conforme o planejado. Como a produção coletiva foi realizada durante as aulas, as temáticas foram muito semelhantes, quase todas voltadas para a escola,

como “Lugares que mais gostamos na escola”, “leitura no ambiente escolar”, “Lixo na escola – como cuidar”. Durante as discussões realizadas, os alunos puderam observar as falhas na estrutura do gênero, a qualidade das imagens tiradas/selecionadas e a produção das legendas.

Já nas turmas A e B, devido às dificuldades enfrentadas na aula 8, os alunos retornaram para a sala de informática, a fim de terminar a produção coletiva, sendo necessário adaptar também as demais aulas. Enquanto a turma C cumpria o cronograma estipulado para as aulas, começando a produção individual na aula 10, os alunos da Turma A e B terminaram a produção coletiva na aula 9, fizeram a análise das fotorreportagens na aula 10 e iniciaram a produção individual na aula 11.

Quadro 14 – Proposta de Ensino – Aula 10

AULA 10	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 6
Etapas do Círculo	Produção individual
Habilidades	EF89LP08; EF89LP09; EF69LP06
Materiais utilizados	Roteiro para produção individual – Anexo 10
Mídias e ferramentas	Celular, editor de imagens.
Objetivo da atividade	Propiciar aos alunos a produção de uma fotorreportagem, a fim de que estes percebam suas escolhas na hora de produzir sua própria imagem. Durante a produção da imagem, a escolha dos elementos a serem utilizados, parte primeiramente do que desejamos comunicar ao outro. Durante a socialização das imagens produzidas pelos alunos, discutir o processo de produção dos textos imagéticos, bem como as escolhas realizadas por eles, com base na GDV.
Ações	1. Orientação para a produção da fotorreportagem. 2. Início da produção da fotorreportagem. 3. Para casa: produção da primeira versão da fotorreportagem.

Fonte: produzido pela pesquisadora

Como já mencionado, na aula 10 os alunos da Turma C iniciaram a produção individual, conforme roteiro a seguir:

Aula 10 – Roteiro 8

ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO INDIVIDUAL DE FOTORREPORTAGEM

Para planejar sua fotorreportagem, considere as orientações a seguir:

1. Selecione o tema sobre o qual será sua fotorreportagem.
2. Defina um público-alvo da sua fotorreportagem.
3. Consulte matérias jornalísticas que falem sobre o tema escolhido.
4. Defina quantas imagens comporão a fotorreportagem.
5. Prepare um roteiro com a indicação da sequência de imagens que poderão compor sua fotorreportagem.

Agora é hora de produzir:

1. Tire as fotos que comporão a fotorreportagem.

2. Caso necessário, edite as imagens escolhidas.
3. Organize as imagens na sequência definida.
4. Elabore legendas e/ou pequenos textos que acompanharão cada imagem.
5. Escolha um título adequado para a fotorreportagem.

Para a produção das imagens da fotorreportagem, atente-se para suas escolhas:

demanda: como os elementos irão interagir com o leitor/espectador?

enquadramento: quais elementos estarão mais próximos (indicando proximidade) ou mais longe (indicando distanciamento) do leitor/espectador?

perspectiva: como o cenário será retratado (completo ou em partes)? Haverá algum elemento de destaque, que chamará mais atenção do leitor/espectador? Qual ângulo você tirará a foto (de baixo para cima, na horizontal)?

Fonte: produzido pela pesquisadora

Durante essa aula, os alunos puderam realizar o planejamento da fotorreportagem individual. Alguns alunos questionaram a necessidade de tirar as próprias fotografias, que foi definido como obrigatório nessa atividade, a fim de observarmos se os alunos compreenderam os elementos propostos pela GDV, bem como se possuíam familiaridade com os elementos da cultura digital, a fim de produzirem textos autorais, conforme aponta a BNCC (2018). Alguns alunos questionaram também se podiam utilizar as imagens que já estavam na sua galeria de imagens do celular, afirmando que possuíam imagens suficientes para a escrita da fotorreportagem, o que foi permitido mediante a orientação de que a fotografia utilizada deveria ter sido produzida pelo aluno. Sanadas as dúvidas, os alunos da Turma C iniciaram na aula 10 a preparação para a escrita da fotorreportagem, ficando a escrita como tarefa de casa.

As turmas A e B utilizaram a aula 10 para realizar a análise das fotorreportagens produzidas nas aulas 7, 8 e 9. Como alguns grupos não levaram as fotografias, as temáticas também perpassam o ambiente escolar, como “Pontos positivos e negativos da minha escola”, “Biblioteca e Leitura” e os temas da atualidade, como a Copa do Mundo e a Pandemia da Covid-19, com imagens retiradas na internet. Durante as discussões realizadas, os alunos puderam observar as falhas na estrutura do gênero, a qualidade das imagens tiradas/selecionadas e a produção das legendas. Na Turma A, os alunos apresentaram pouco interesse nas discussões realizadas, apesar de gostarem de ver projetados os textos que produziram. Ambas as turmas comentaram sobre as dificuldades das produções textuais que envolvam o uso da tecnologia e levantaram mais uma vez a falta de habilidade em trabalhar com editores de texto e edição de imagens.

Quadro 15 – Proposta de Ensino – Aula 11

AULA 11	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 6
Etapas do Círculo	Produção individual
Habilidades	EF89LP08; EF89LP09; EF69LP06

Materiais utilizados	Primeira versão da fotorreportagem.
Mídias e ferramentas	Celular, editor de imagens.
Objetivo da atividade	Oportunizar aos alunos a percepção de suas produções, suas escolhas na hora de produzir sua própria imagem. Levá-los a refletir sobre a produção da imagem, a escolha dos elementos a serem utilizados, parte primeiramente do que desejamos comunicar ao outro.
Ações	1. Dividir a turma em duplas. 2. Apresentar a fotorreportagem produzida para o colega. 3. Feedback entre pares e com o professor. 4. Início da 2ª versão da fotorreportagem.

Fonte: produzido pela pesquisadora

A aula 11 foi adaptada para as turmas A e B, sendo necessário nesse momento o planejamento das fotorreportagens individuais, conforme o roteiro 8, apresentado anteriormente. Nessa aula, entreguei o roteiro impresso e os alunos planejaram a fotorreportagem, anotando o planejamento no caderno de português e ficando com a tarefa de realizar a escrita em casa. A turma C, entretanto, continuou com o planejamento inicial e nesse momento puderam sentar-se em duplas para discutir a produção individual de cada aluno, recebendo um *feedback* de seus pares e anotando o que deveria ser melhorado, para a entrega final.

Quadro 16 – Proposta de Ensino – Aula 12

AULA 12	
Competência Específica nº 10	1, 2, 3, 4 e 6
Etapa do Círculo	Produção individual
Habilidades	EF89LP08; EF89LP09; EF69LP06
Materiais utilizados	Versão final da fotorreportagem
Mídias e ferramentas	Celular, Mídia na qual será publicada a fotorreportagem.
Objetivo da atividade	Publicar e divulgar as fotorreportagens produzidas pelos alunos.
Ações	1. Apresentar as fotorreportagens para a turma. 2. Publicar a fotorreportagem.

A aula 12 foi destinada à entrega e à publicação da versão final da fotorreportagem individual. Devido a adaptação das aulas nas turmas A e B, não foi possível realizar nessas turmas a discussão da primeira versão das fotorreportagens produzidas por eles, pois muitos alunos não levaram a fotorreportagem pronta, além de haver muitos alunos faltosos nesse dia, devido à proximidade dos jogos da Copa do Mundo. Em todas as turmas a aplicação da aula 12 ocorreu no início de dezembro, nos dias dos jogos do Brasil na copa do mundo de 2022. Na turma C, a aula foi aplicada no dia 05 de dezembro, dia do jogo das oitavas de final, e nas turmas A e B, no dia 09 de dezembro, dia do jogo das quartas de final. Mesmo ciente das dificuldades de aplicar as atividades no dia dos jogos, optei por manter a atividade, pois

estávamos nos aproximando do encerramento do ano letivo e muitos alunos já haviam sinalizado que logo deixariam de frequentar as aulas.

Na turma C, os alunos entregaram as fotorreportagens e pudemos ler com a turma, encerrando assim a aplicação da proposta nessa turma. Os alunos gostaram de ver seus textos projetados para os colegas, fazendo apontamentos e discutindo fotografias que eles tiraram ou aproveitando para sanar alguma dúvida dos colegas quanto ao texto produzido.

Nas turmas A e B, os alunos faltosos prometeram enviar as fotorreportagens posteriormente, o que foi cumprido apenas por alguns. A maioria dos alunos que estavam presentes não haviam produzido a atividade em casa, por esse motivo, adaptamos a aula e os alunos puderam usar o tempo para produzir seu texto. Em ambas as turmas escolhemos a temática Copa do Mundo e Educação – como a escola se organiza durante a copa do mundo. Muitos alunos resolveram registrar a euforia que há no ambiente escolar devido à proximidade dos jogos da copa do mundo, outros destacaram a ênfase que a própria escola dá a temática, por meio de murais e atividades em sala.

Para a produção do texto, os alunos tiveram 10 minutos para andar pela escola e tirar as fotografias, conforme a temática escolhida. Em seguida, retornaram para a sala e produziram seu texto com o auxílio do professor. Alguns alunos, nesse momento, trabalharam no celular, utilizando editores de texto ou o bloco de anotações e enviaram os textos produzidos via *Whatsapp*, encerrando a aplicação da pesquisa nessas turmas. Alguns alunos da turma B mostraram dificuldades em trabalhar com editores de texto no celular, sendo auxiliados pelos colegas que tinham maior facilidade. A realização da atividade durante o horário da aula foi mais eficiente, pois houve um engajamento maior por parte dos alunos presentes, já que os adolescentes gostam de fotografar.

As atividades acima descritas fazem parte da proposta pedagógica de leitura e produção textual baseada na Pedagogia de Gênero e na GDV, das quais resultaram os textos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa, a saber as produções iniciais, coletivas e finais dos alunos, junto com as informações adquiridas via grupo focal realizado com os alunos participantes e o diário de pesquisa. A aplicação da proposta também seguiu os procedimentos éticos de pesquisa, os quais passo a apresentar no próximo capítulo, juntamente com outros aspectos metodológicos da investigação.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

PAULO FREIRE (1996, p. 16)

Apresentei, até este momento, uma proposta de investigação para elaboração e aplicação de um plano de ensino de leitura e produção de textos na perspectiva da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney, de base sistêmico-funcional, associada à Gramática do Design Visual. O objetivo geral é verificar como tal pedagogia contribui para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente nas práticas pedagógicas de leitura e produção do gênero fotorreportagem, visando o desenvolvimento da Competência Específica nº 10 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC. Com isso, também expus os fundamentos teóricos e a proposta pedagógica implementada. Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa adotada na implementação da proposta para se responder à pergunta de pesquisa e cumprir os objetivos delineados na Introdução desta tese.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo do trabalho é identificar e analisar em profundidade dados coletados de uma proposta de ensino de língua portuguesa para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”, o que se configura como um dos objetivos da proposta de ensino.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Patton (1990) afirma que a principal característica da pesquisa qualitativa está no fato de seguirem uma tradição compreensiva e interpretativa, que busca a interpretação, e não quantificação dos dados analisados. Segundo o paradigma interpretativista, as práticas sociais e os seus significados são partes inerentes ao processo de observação, ou seja, não há como observar o mundo sem considerar tais práticas e seus significados.

Segundo Bortoni-Ricardo a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Já no que se refere à pesquisa qualitativa na sala de aula, a autora afirma que o objetivo da mesma “é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). A autora esclarece que os sujeitos, ao se acostumarem com sua rotina, possuem dificuldade de “perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam” (p. 49), e mais, não conseguem perceber a relevância e os significados da sua prática e a forma como ela se encaixa em um contexto social mais amplo. Segundo a autora, “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Nesse sentido, tal estudo baseia-se nos postulados da pesquisa qualitativa, segundo o paradigma interpretativista, a fim de analisar o contexto escolar, por meio de uma pesquisa participante, na qual a professora passa a ser também a pesquisadora. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 46), o professor pesquisador tem como compromisso “refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias”. Ainda, segundo a autora, quando a investigação se volta para a “análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 40), logo trabalhar na perspectiva de professora-pesquisadora possibilitará acompanhar todo o processo, visto que, como afirma Bortoni-Ricardo (2009), busca-se verificar para além das produções das fotorreportagens, “os significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 40), o que é possibilitado por meio da realização da pesquisa nas turmas da própria pesquisadora. Portanto, passo agora a apresentar os sujeitos participantes da pesquisa, o caminho metodológico percorrido para coleta dos dados e o *corpus* de análise.

4.1. Os participantes da pesquisa

No intuito de averiguar quais as possíveis contribuições da Pedagogia de Gêneros e da GDV para o desenvolvimento da Competência Específica nº 10 de Língua Portuguesa da BNCC, esta pesquisa pautou-se pela observação do contexto escolar de uma prática pedagógica proposta para a rede estadual e para a rede privada de ensino em Divinópolis-MG. Portanto, os

sujeitos da pesquisa são alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual e uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede privada e a docente, que se constitui professora pesquisadora, uma vez que a proposta de ensino foi desenvolvida em suas turmas.

A escolha de alunos do 9º ano do ensino fundamental justifica-se, primeiramente, porque o 9º ano é a única turma do ensino fundamental anos finais que faz parte da população-alvo do SAEB, o sistema que avalia a educação básica no país. Em segundo lugar, porque a BNCC, que é um documento que define as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), deve ser implementada na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, logo, em todas as etapas de ensino e em todas as faixas etárias. Atentando-se para o Ensino Fundamental, do qual o 9º ano faz parte, a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, define que o Ensino Fundamental apresenta duas fases: os anos iniciais, com cinco anos de duração, e os anos finais, com quatro anos de duração, com faixa etária prevista na segunda fase para alunos de 11 a 14 anos de idade (BRASIL, 2005). Logo, optar por desenvolver a pesquisa na educação básica, em turmas do 9º ano, automaticamente propõe-se como sujeitos de pesquisa adolescentes de aproximadamente 14 anos, visto que as informações a serem analisadas não poderão ser obtidas por meio de participantes autônomos, o que justifica a escolha de pessoas vulneráveis – menores de 18 anos.

Como mencionado anteriormente, as atividades foram aplicadas nas minhas turmas, porém apenas alguns alunos entregaram o TCLE e o TALE assinado, obtendo um total de 30 participantes, sendo 29 adolescentes entre 14 e 17 anos e eu, como professora-pesquisadora, conforme quadro abaixo:

Quadro 17 – Participantes da pesquisa

Escola Estadual	Turma A	7 participantes
Escola Estadual	Turma B	15 participantes
Escola Privada	Turma C	7 participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A participação dos alunos na pesquisa foi livre, podendo escolher se queriam ou não participar das atividades da pesquisa. Os alunos que optaram por não participar da pesquisa ou cujos responsáveis legais não autorizaram a participação, também realizaram as atividades propostas pela professora, uma vez que o gênero trabalhado na proposta de ensino faz parte do plano anual de ensino das turmas. Os alunos não-participantes realizaram as atividades

propostas como conteúdo programático do ano letivo, porém tiveram as atividades de produção excluídas do *corpus* de análise da pesquisa, bem como desconsideradas suas ações, opiniões e falas no diário de pesquisa e a participação no grupo focal. Cabe destacar, portanto, que os alunos não-participantes não tiveram prejuízo de espécie alguma por não participarem da pesquisa, sendo avaliados apenas no sistema avaliativo da própria instituição.

Segundo dados do Indicador de Nível Socioeconômico – Inse 2021 (BRASIL, 2023), a escola estadual na qual foi realizada a pesquisa atende alunos cujo perfil socioeconômico apresenta nível 5, sendo considerado médio-alto. Considerando a maioria dos estudantes que responderam os questionários do SAEB 2019, a mãe ou responsável tem ensino médio completo ou ensino superior completo, enquanto o pai ou responsável tem do ensino fundamental ao ensino superior completo. A maioria dos alunos relataram possuir uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, *wi-fi*, carro, garagem e outros eletrodomésticos. Para a escola privada, os dados dos alunos participantes da avaliação são coletados por amostragem e “somente permitem a expansão dos resultados para agregações de UF, região e Brasil” (BRASIL, p. 11, p. 2023), logo não há os questionários dos alunos da escola privada em que a pesquisa também foi realizada. Entretanto, segundo o documento, “sabe-se que os estudantes de escolas privadas possuem, em média, nível socioeconômico superior ao dos estudantes de escolas públicas” (BRASIL, p. 14, p. 2023). Portanto, acredita-se que os alunos atendidos pela rede privada apresentam nível socioeconômico superior ao nível 5.

Também a presente pesquisadora se configura como um dos participantes, aplicando as atividades nas turmas acima mencionadas. Professora de língua portuguesa e literatura há 15 anos, dos quais 11 anos lecionando na rede privada e 7 anos na rede pública, sendo os últimos três anos em ambas as redes simultaneamente, atendendo alunos do ensino fundamental anos finais e ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa, literatura e produção de textos, conforme organização da unidade escolar. Tal escolha se deu pela compreensão de que o duplo olhar – docente e pesquisadora – contribui para o enriquecimento do fazer docente, corroborando com a afirmação de Freire (1996, p. 16), de que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Portanto, tal pesquisa conta com 32 participantes, sendo 31 alunos e 1 professora-pesquisadora, por entender que, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) “o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo”.

4.2 Caminhos percorridos

Como caminho metodológico, primeiramente, fez-se o levantamento da bibliografia de apoio que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa e para a melhor compreensão das questões propostas que tratem do tema em questão, a saber, a Teoria Sociosemiótica da Linguagem (HALLIDAY, 2004), a Pedagogia de Gêneros (J.R. MARTIN, 2000, 2006) e (J.R. MARTIN E ROSE, 2007), a Gramática do Design Visual (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), o gênero fotorreportagem, o ensino por competências (PERRENOUD, 1999) e os pressupostos da BNCC (2018). Com base nas teorias acima, elaborou-se a proposta de ensino de leitura e produção de textos do gênero fotorreportagem, aplicada nas turmas selecionadas. Tal elaboração considerou as necessidades de implementação das habilidades e competências da BNCC no ambiente escolar, conforme apontamentos de Perrenoud (1999), bem como elencou a Pedagogia de Gêneros (J.R. MARTIN E ROSE, 2007) e a GDV (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) como metodologias para a elaboração e aplicação das atividades realizadas.

Posteriormente, aplicou-se a proposta elaborada em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo duas da Rede Estadual e uma da Rede Privada de ensino na cidade de Divinópolis-MG, e a cada aula foram coletados os dados que compõem o *corpus* da pesquisa. Ao final da aplicação da proposta pedagógica, realizou-se um grupo focal com os alunos participantes da pesquisa, que se dispuseram a contribuir, a fim de coletar as impressões dos alunos sobre a proposta desenvolvida e buscar elementos que indicassem as contribuições da proposta para o desenvolvimento da competência citada. Quanto ao critério de seleção para a participação do grupo focal, ficou definido que os alunos participantes seriam voluntários no grupo. O grupo focal foi realizado com grupos de, no máximo, 15 alunos. Destaca-se também que a não participação no grupo focal não acarretou prejuízo para os alunos, no que tange a avaliação destes.

Após a aplicação da proposta de ensino e, conseqüentemente, coleta dos dados, foram elaborados critérios e descritores de análise do *corpus* com base nas teorias apresentadas, considerando: i) a proposta de ensino baseada na Pedagogia de Gêneros e na GDV; ii) os elementos da GDV presentes nas fotorreportagens produzidas pelos alunos; iii) o conceito de competência e habilidade (PERRENOUD, 1999) e a competência específica nº 10 de LP para o ensino fundamental (BRASIL, 2018) e; iv) as definições de novos letramentos/letramento digital, a fim de evidenciar as ideias que respondem ou não às perguntas de pesquisa.

Conseqüentemente, nesta pesquisa, os dados foram analisados a partir da triangulação dos dados do diário de pesquisa, das amostras de atividades e do grupo focal. Segundo Bortoni-

Ricardo (2009, p. 61), a triangulação “[...] é um processo de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”, o que é possibilitado na educação com base nas teorias estudadas, na perspectiva da pesquisadora e na visão dos próprios alunos. Portanto, o *corpus* selecionado para a realização deste estudo constituiu-se: i) das produções textuais realizadas pelos alunos, sendo as produções iniciais, as produções coletivas e as produções individuais finais; ii) do diário de pesquisa realizado pela professora pesquisadora e; iii) das conversas realizadas nos grupos focais com os alunos participantes da pesquisa.

No que tange aos cuidados éticos da pesquisa, tal proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG, aprovado com parecer nº 5.676.419, com o objetivo de proteger os direitos e a segurança dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, antes de aplicar a proposta nas turmas de 9º ano, solicitou-se junto à direção e coordenação da instituição escolar o Termo de Anuência, conforme modelo apresentado no apêndice 1. A anuência foi concedida mediante a orientação de que as atividades da pesquisa não se sobrepusessem às atividades do ano escolar.

Em seguida, realizou-se uma reunião com os alunos das turmas do 9º ano em ambas as escolas, explicando a proposta e encaminhando o TCLE aos responsáveis, visto que os alunos neste ano de escolaridade ainda são menores de idade. Nesta reunião foi explicado sobre a importância da pesquisa em educação, bem como esclarecimentos quanto à participação dos alunos durante a aplicação da proposta. Tanto os responsáveis quanto os alunos foram instruídos quanto aos objetivos da pesquisa, como também quanto aos benefícios, às contribuições e aos riscos decorrentes da participação, conforme orientação do CEP.

Ao desenvolver este trabalho na educação básica, em turmas do 9º ano, automaticamente propõe-se como sujeitos de pesquisa adolescentes de aproximadamente 14 anos, visto que as informações a serem analisadas não poderão ser obtidas por meio de participantes autônomos, o que justifica a escolha de pessoas vulneráveis – menores de 18 anos, portanto foi necessário enviar aos responsáveis o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, conforme apêndice 2, apresentando a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e as etapas a serem realizadas. Também aos alunos foi solicitado o preenchimento do termo de assentimento livre e esclarecido – TALE, conforme apêndice 3, a fim de posicioná-los quanto ao trabalho a ser realizado. Durante esse processo, a pesquisadora ficou à disposição dos responsáveis para sanar as possíveis dúvidas quanto ao trabalho a ser realizado.

Foi garantido aos alunos e aos responsáveis a participação voluntária e anônima, assim como a possibilidade de se retirar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Destacou-se também que

tanto os alunos participantes quanto os alunos que optarem por não participar da pesquisa não serão prejudicados quanto ao conteúdo programático do ensino de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, nem quanto ao processo de avaliação estabelecido pela instituição escolar, visto que o gênero fotorreportagem compõe os gêneros trabalhados neste ano escolar. Esse esforço visa atestar a integridade e a privacidade dos alunos participantes da pesquisa.

4.3. O *corpus* para análise

A coleta dos dados que compuseram o *corpus* deste estudo foi realizada por meio da aplicação da proposta de ensino nas turmas selecionadas. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo (...). Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação”.

4.3.1. O diário de pesquisa

Bortoni-Ricardo (2009) afirma que um dos desafios do professor pesquisador é conciliar a atividade docente com a pesquisa, por isso como um dos instrumentos de registros de informações, definiu-se o diário de pesquisa, em que foram registradas experiências e detalhes importantes na aplicação da proposta de ensino. Segundo LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008, p. 208), “as anotações de campo são registros do que os participantes da pesquisa fazem, a partir da perspectiva do pesquisador”. Nesse sentido, optou-se como parte do *corpus* a produção de um diário de pesquisa, a fim de registrar as impressões da pesquisadora sobre a prática docente, portanto, o diário de pesquisa foi produzido apenas por mim, enquanto professora e participante da pesquisa, não delegando essa atividade também aos alunos.

O diário desta pesquisa contou com a descrição das atividades, que contém “narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47), além das “interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Portanto, para elaboração do diário de pesquisa, optou-se por anotar as expectativas da pesquisadora com a aplicação da atividade a ser realizada, as atividades realizadas e suas principais adaptações, os principais questionamentos e dúvidas dos alunos diante das atividades propostas, bem como o comportamento destes durante as aulas e as dificuldades enfrentadas

pela professora e pelos alunos na aplicação/realização das atividades. Registraram-se também, em alguns momentos, reflexões da pesquisadora sobre o andamento da pesquisa naquele momento. Nesse caso, o diário de pesquisa foi essencial para as adaptações necessárias nas atividades e na organização das aulas. O registro no diário foi realizado no início e no final de cada aula e, ao se preparar a aula seguinte, o registro da aula anterior era lido e analisado, a fim de verificar se havia a necessidade de adaptação ou mudança das atividades e de antever os problemas que seriam enfrentados, como aponta Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), ao afirmar que “a releitura das notas de um diário é muito útil porque pode propiciar a inclusão de mais detalhes que voltem à memória”.

4.3.2. As produções dos alunos

Outros documentos que compõem o *corpus* da pesquisa são as produções textuais realizadas pelos alunos durante a aplicação das atividades. Segundo Lankshear & Knobel (2008, p. 215), “os registros de participantes são documentos criados por aqueles que colaboram com o estudo, a pedido do pesquisador. Como tal, são produtos de pesquisa, e não sinônimos de registros de aulas, que os alunos realizam como parte da sua rotina em classe”. Tais registros foram compostos pelas produções das fotorreportagens individuais e coletivas dos alunos.

A inclusão das produções dos alunos como *corpus* da pesquisa se deu por acreditar que as análises das produções dos alunos possibilitariam responder os questionamentos apontados pelos problemas da pesquisa, corroborando com a afirmação de Bortoni-Ricardo (2008), ao afirmar que há uma ligação entre os dados e as hipóteses levantadas durante a pesquisa. Segundo a autora, tal elo “ajudará o pesquisador a chegar às conclusões de sua pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 63). Para tanto, foram produzidas três fotorreportagens: as produções individuais iniciais, orientadas na aula 1 e produzidas em casa; as produções coletivas, orientadas na aula 7 e produzidas nas aulas 8 e 9 e; as produções individuais finais, orientadas nas aulas 9 e 10 e produzidas nas aulas 11 e 12.

Obtivemos quantidades diferentes de cada produção, conforme o quadro abaixo:

Quadro 18 - Quantidade de fotorreportagens para análise

Turma	Total de participantes	Produção Individual Inicial	Produção Coletiva	Produção Individual Final
Turma A	7	6	3	4
Turma B	15	10	5	9
Turma C	7	5	4	7

Total	29	18	13	20
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: produzido pela pesquisadora

Podemos observar, com a análise do quadro que, apesar de possuímos um total de 29 alunos participantes, não foram todos que entregaram as atividades solicitadas, devido a motivos diversos como ausência dos alunos na escola, dificuldades em realizar as atividades propostas ou desinteresse em realizar as produções solicitadas. Alguns alunos das turmas A afirmaram que não conseguiram entender o que deveria ser postado no *Instagram*, na produção inicial e outros não demonstraram interesse em realizar a atividade, já que esta deveria ser realizada em casa. Já a produção coletiva foi realizada em grupos, por isso obtivemos uma quantidade menor de produções, visto que deveria ser entregue apenas um texto por grupo. Por fim, na produção final, houve uma diminuição nas entregas da turma A e B devido ao fato de que muitos alunos faltaram à aula no dia da atividade, pois esta foi realizada em um dia de jogo do Brasil na Copa do Mundo. Já na turma C, apesar de a atividade também ser aplicada em dia de jogo, os alunos não faltaram à aula, por isso todos conseguiram realizar as atividades.

4.3.3. O grupo focal

O terceiro documento selecionado para compor o *corpus* da pesquisa foi a transcrição das conversas realizadas durante o grupo focal. Segundo Kind (2004), o grupo focal (GF) é (...) um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo”, e completa que este método “tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado (KIND, 2004, p. 126).

A escolha do GF justifica-se por se tratar de um instrumento de pesquisa que facilita a observação das atitudes, comportamentos e emoções em um grupo de alunos participantes da pesquisa (KIND, 2004). Por ser um grupo de tamanho reduzido, consegue-se obter informações qualitativas mais profundas, visto que as pessoas são convidadas para participar de discussões sobre determinado assunto. O debate é conduzido por um moderador que tem como função principal incentivar a interação entre os participantes. Nery *apud* Kind (2004, p. 127), ao listar as indicações do grupo focal aponta, entre outros, o “acompanhamento de pesquisa qualitativa” e a “obtenção de informações sobre um contexto específico”, que se configura como um dos objetivos da pesquisa ao propor a utilização do grupo focal.

Durante a pesquisa foram realizados três grupos focais, um em cada turma, com uma quantidade diversa de participantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 19 – Quantidade de participantes por grupo focal e por turma

Grupo Focal	Turma	Total de participantes do GF
1	Turma A	4
2	Turma B	15
3	Turma C	5
	Total	24

Fonte: produzido pela pesquisadora

Nas turmas A e B, o grupo focal foi realizado durante a aula de biblioteca da turma, pois enquanto os alunos participavam do grupo focal, os demais estavam na biblioteca. Eles reuniram-se na sala de informática. Já os alunos da turma C participantes do grupo focal foram retirados da aula de outro professor e reuniram-se na sala dos professores. Foram realizadas perguntas norteadoras, conforme anexo 11, a fim de conduzir as respostas, de acordo com a necessidade de análise deste estudo. Os alunos participantes responderam o grupo focal e a professora-pesquisadora atuou como moderadora, que tem como papel “manter o grupo em interação por um tempo, com a finalidade de obter dados acerca do tema da pesquisa” (KIND, 2004, p. 130).

O GF foi gravado em áudio nos três grupos e depois transcrito para realização da análise. Diante desse *corpus*, passamos agora a apresentar os critérios de análise definidos, a análise dos dados obtidos e as respostas obtidas para os problemas de pesquisa apresentados.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

PAULO FREIRE (1996, p. 18)

Para nortear os critérios de análise dos dados obtidos, retomamos nesse momento os objetivos específicos definidos no capítulo introdutório, a fim de atingir o objetivo geral definido e responder os vários questionamentos elencados no início deste estudo. Foram estabelecidos seis objetivos específicos, dentre os quais destaco quatro que nortearão a análise dos dados, a saber: i) analisar a aplicação de uma proposta inicial de produção do gênero fotorreportagem, a fim de obter parâmetros de comparação entre o que os alunos já sabem e o que eles aprenderam com a proposta aplicada durante a realização da pesquisa; ii) verificar nas produções coletivas e finais possíveis contribuições, mudanças e melhorias nos textos dos alunos, com base nas produções iniciais; iii) identificar em depoimentos dos alunos, elementos que indiquem contribuições da proposta desenvolvida para o desenvolvimento da competência específica nº 10 da BNCC e; iv) elencar, na análise das percepções da professora, os aspectos da metodologia que contribuam para o desenvolvimento da competência específica nº 10 da BNCC.

Para melhor organização da análise proposta, os objetivos acima descritos foram estruturados em três seções, com o intuito de analisar os diferentes *corpora* reunidos com a aplicação da proposta de ensino. Na primeira seção analisarei as produções dos alunos-participantes, levando em consideração a produção inicial, coletiva e final, numa perspectiva horizontal – aluno por aluno – e numa perspectiva vertical, identificando o que há em comum e o que há de diferente entre as produções dos alunos, a fim de identificar os avanços obtidos. Na segunda seção examinarei as opiniões dos alunos obtidas por meio do grupo focal, com o intuito de observar como a proposta produzida reflete o desenvolvimento das habilidades elencadas e os reflexos da aplicação dessas no grupo focal. Já na terceira e última seção de análise dos dados, elencarei, por meio das percepções anotadas no diário de pesquisa, os aspectos da metodologia que contribuíram para o desenvolvimento da competência estudada.

Por fim, após as seções de análise dos *corpora*, proponho uma última seção com as principais reflexões advindas com a análise dos dados. Tais reflexões versarão sobre o trabalho com a tecnologia, sobre a Pedagogia de Gêneros e a GDV e sobre o trabalho de leitura e produção de textos para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de língua portuguesa.

5.1. Análise das fotorreportagens dos alunos

Durante a aplicação da proposta pedagógica, os alunos-participantes realizaram três produções textuais distintas. A primeira produção individual teve como intuito realizar um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos referente ao gênero trabalhado e consistiu em escrever uma fotorreportagem com, no mínimo, 4 imagens sobre o tema “O lugar onde vivo”, seguindo o roteiro 1 (ver aula 1 – roteiro 1, p. 91), conforme etapa 4 do Ciclo de Aprendizagem – Construção Independente do Gênero. Os alunos foram orientados a identificar os pontos positivos e negativos do bairro em que vivem. Foram chamados também a refletir sobre quais imagens melhor retratavam o lugar onde vivem, qual mensagem queriam comunicar e quais elementos significativos comporiam as imagens do texto.

A segunda produção textual consistiu em escrever uma fotorreportagem em grupo, conforme etapa 3 do Ciclo de Aprendizagem – Construção Coletiva (ver aula 7 – roteiro 7, p. 108). Para essa produção, os alunos organizaram-se em grupos e planejaram o texto, considerando o tema, o público-alvo, a sequência das imagens escolhidas, uma legenda para as fotos selecionadas e o título. Para a produção coletiva, os alunos podiam tirar as fotos ou escolher fotos na internet, de acordo com o tema proposto. Nesse momento, os alunos foram orientados a atentarem-se para os elementos da GDV, como narrativa, demanda, enquadramento e perspectiva.

Por fim, a terceira e última produção textual consistiu em elaborar uma fotorreportagem individual, conforme a etapa 4 do Ciclo de Aprendizagem (ver aula 10 – roteiro 8, p. 114). Para esse texto, os alunos foram orientados a selecionar um tema, definir um público-alvo, selecionar o suporte de escrita, definir quantas imagens comporiam a fotorreportagem e escolher a sequência de imagens que melhor retrataria o tema escolhido. Nessa produção textual os alunos não poderiam selecionar fotos da internet, sendo necessário tirar as fotos e elaborar as legendas de cada uma. Também nesse momento os alunos foram orientados a considerar os elementos da GDV para a produção das imagens, semelhantemente à produção coletiva.

Para fins de análise, as produções serão nomeadas como: 1) Fotorreportagem Inicial; 2) Fotorreportagem Coletiva; 3) Fotorreportagem Final. Foram elencadas como categorias de análise: adequação à proposta – compreensão do roteiro de produção; adequação ao gênero textual – compreensão da estrutura do gênero fotorreportagem (título, autor, data de publicação, fotografia, legenda); conscientização sobre o uso das imagens - compreensão da produção e uso das imagens; mobilização dos elementos da competência específica nº 10 – práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias, ferramentas digitais, produção de sentido e realização de projetos autorais.

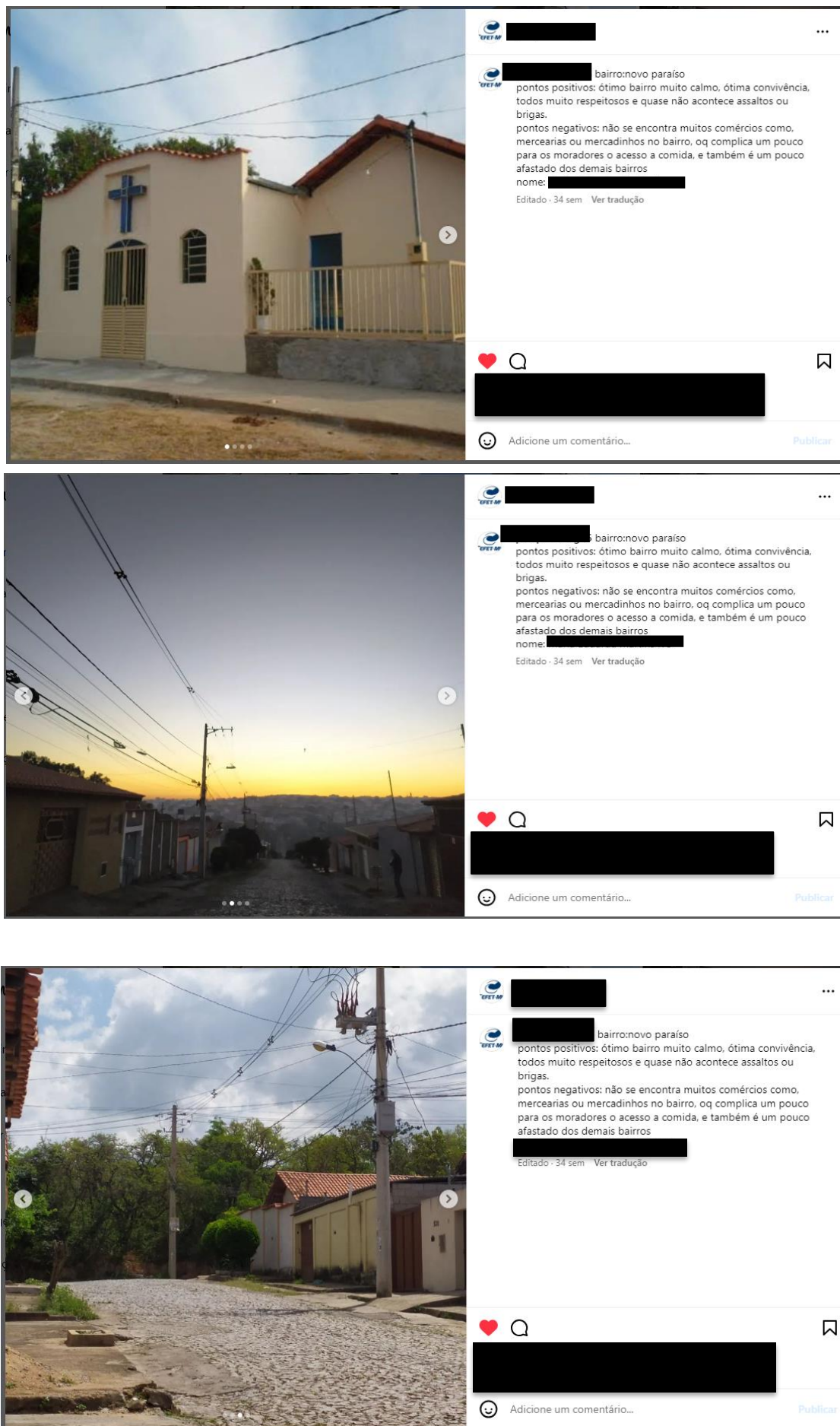
5.1.1. Fotorreportagem Individual Inicial

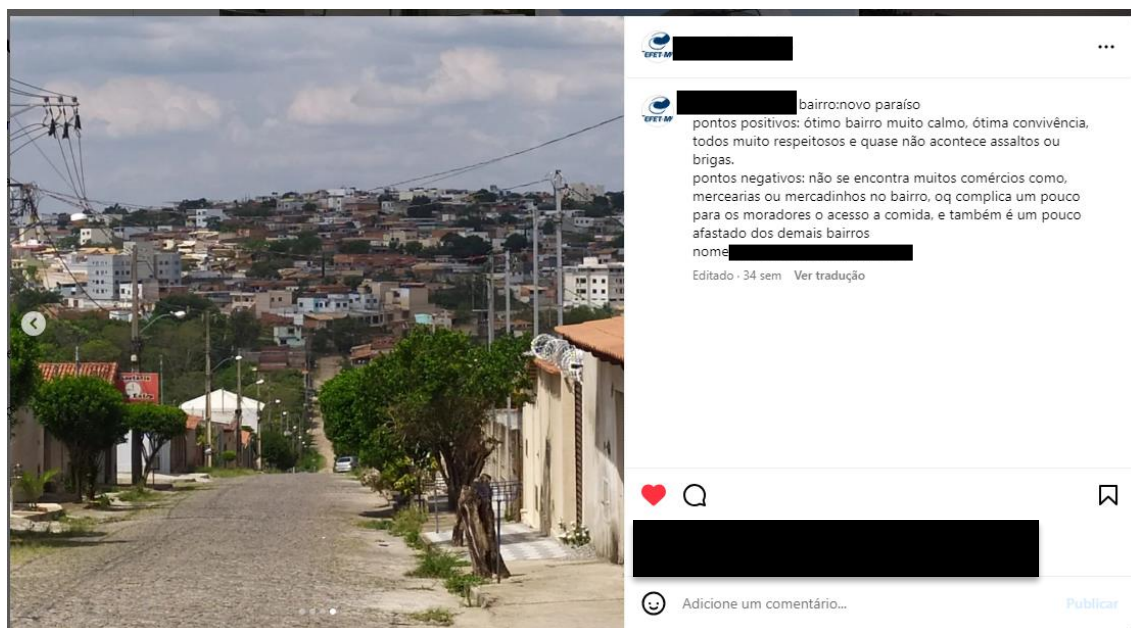
A fotorreportagem inicial foi proposta na aula 1, antes que os alunos tivessem contato com o gênero, a fim de verificar os conhecimentos prévios sobre o texto e, consequentemente, identificar a efetividade da Pedagogia de Gênero para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de língua portuguesa. Durante a aula 1, como já mencionado anteriormente, foram negociados com os alunos – Etapa 1 do Ciclo de Aprendizagem – Campo de Negociação – qual suporte adequado para a publicação da produção individual inicial. Nas turmas A e B, o suporte escolhido foi a rede social *Instagram*, enquanto a turma C selecionou o editor de texto *Word* e o envio via *Whatsapp* ou *E-mail*.

Na primeira categoria de análise – adequação à proposta – observei se os alunos compreenderam o roteiro de produção textual e conseguiram escrever o texto segundo a proposta definida, por meio de questionamentos como: A temática está de acordo com a proposta? O texto possui o mínimo de 4 imagens? As imagens retratam os pontos positivos e negativos do lugar onde vivem? As legendas condizem com as imagens selecionadas? Os alunos conseguem comunicar uma mensagem por meio do seu texto?

Na fotorreportagem inicial tivemos um total de 21 textos entregues nas três turmas, sendo 6 textos da turma A, 10 textos da turma B e 5 textos da turma C. Nas turmas A e B, os alunos conseguiram compreender a temática selecionada – O lugar onde vivo – e retratar, por meio das imagens, o bairro em que vivem, selecionando o mínimo 4 imagens, conforme solicitado na proposta e exemplificado na fotorreportagem abaixo:

Figura 15 – Fotorreportagem enviada pela aluna Lídia – Turma A

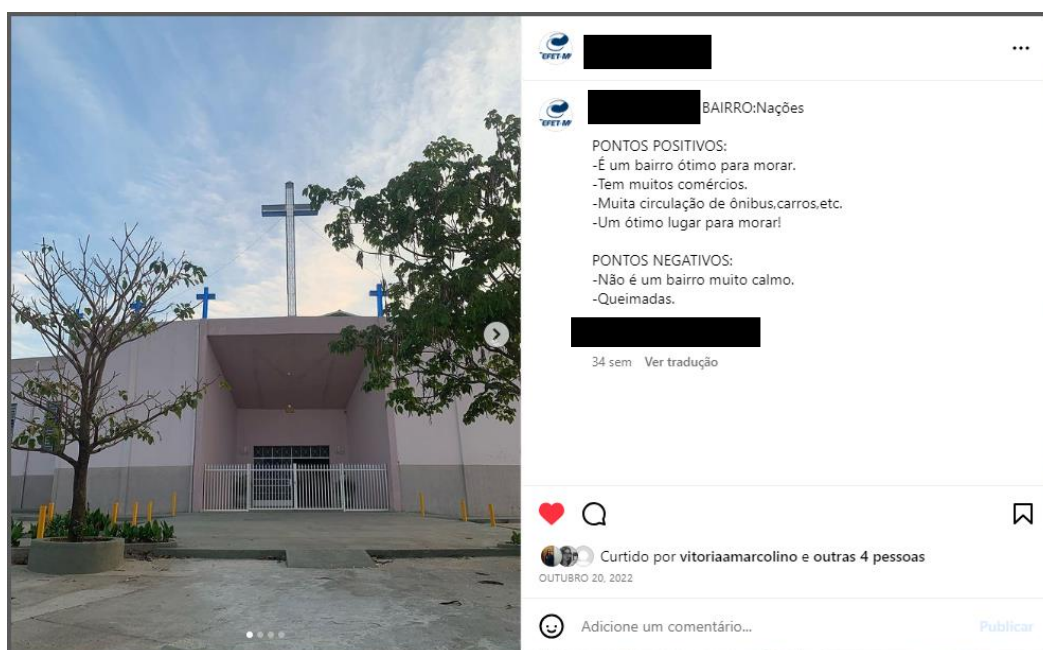


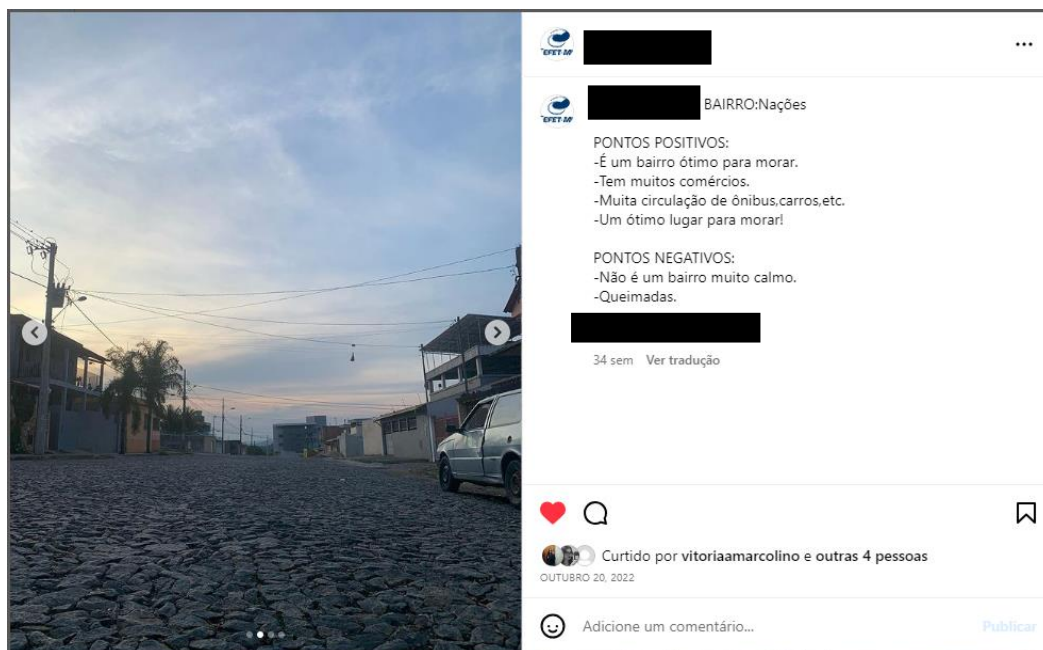


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

As fotorreportagens dos demais alunos da turma A e B muito se assemelham ao texto da aluna Lídia, da turma A, pois também retratam ruas e casas do bairro, o pôr do sol e o trânsito do local, conforme exemplo da fotorreportagem da aluna Márcia, da turma B.

Figura 16 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Márcia – Turma B

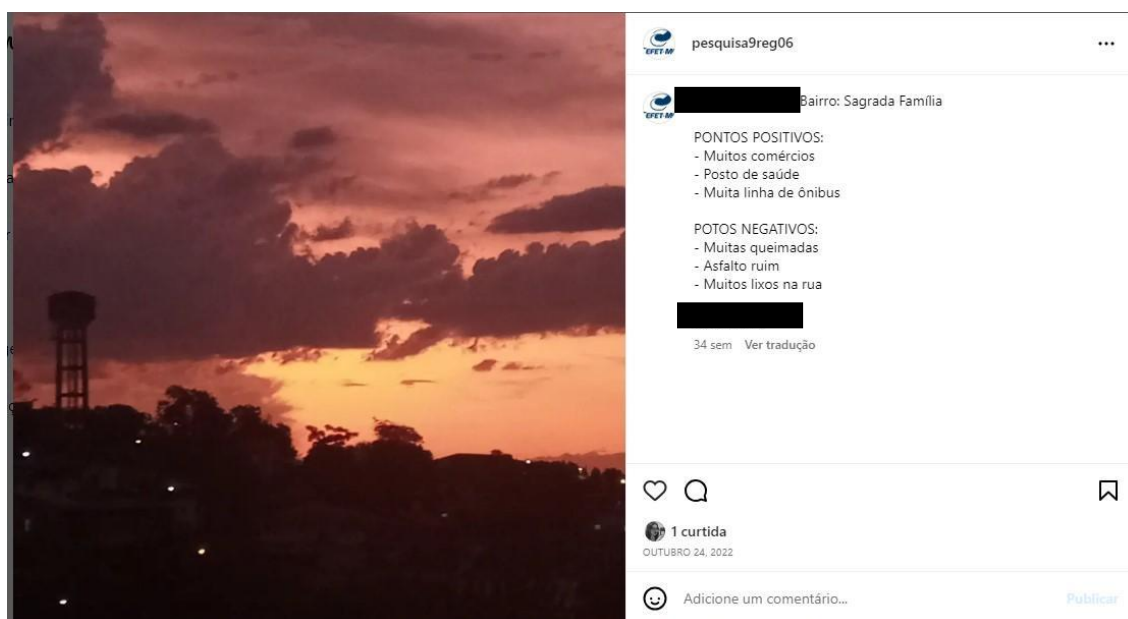




Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A maioria dos alunos-participantes também selecionou 4 ou mais imagens, somente uma aluna da turma A – Eunice – selecionou apenas uma fotografia que não retrata adequadamente a temática escolhida e não apresenta o mínimo de 4 imagens, conforme solicitado na proposta.

Figura 17 – Fotorreportagem enviada pela aluna Eunice – Turma A



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A aluna Eunice compreendeu parcialmente a temática e não selecionou a quantidade de imagens definida, diferenciando dos demais alunos-participantes de sua turma. Segundo relato da própria aluna, ela postou apenas uma fotografia para contar como tarefa cumprida, uma vez que estavam sendo avaliados na disciplina de língua portuguesa.

Já na turma C, da rede privada, a temática foi compreendida parcialmente, os alunos-participantes não elaboraram textos sobre o bairro onde vivem. As alunas Priscila e Carla fizeram uma fotorreportagem que retratava a casa onde moram, fotografando cômodos de sua casa e lugares que gostam de ficar, como o quarto e a varanda. Já a aluna Maria escreveu um texto com a temática “Trânsito em Divinópolis”, retratando diversas da cidade. Somente as alunas Adriana e Sabrina conseguiram compreender a temática correta, intitulado os textos com “Curiosidades do meu bairro” e “Meu bairro”, respectivamente. A turma C foi a turma que mais apresentou divergências na temática, diferente das turmas A e B, conforme apresento nos exemplos abaixo:

Figura 18 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Priscila – Turma C

Fotorreportagem



A cozinha, pois nela estou sempre tendo novas curiosidades e experiências com a culinária.



A sala, pois nela posso me divertir e proporcionar momentos felizes assistindo filmes e programas de televisão com a minha família.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Figura 19 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Maria – Turma C



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Figura 20 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Sabrina – Turma C



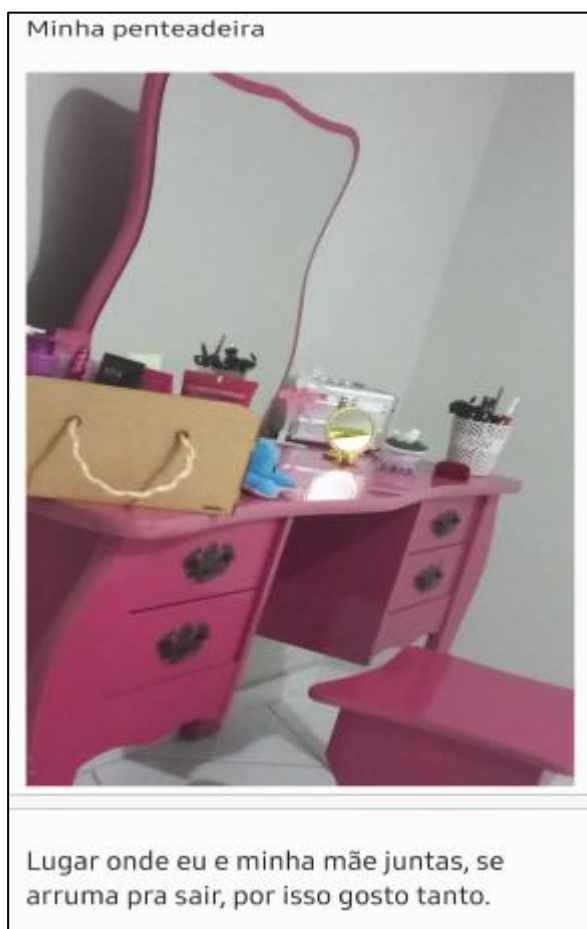
Aqui fica a sede do IPN (Instituto Pão Nosso), eles oferecem cursos profissionalizantes, reforço escolar, alfabetização para adultos, aulas de ballet e de música trazendo uma oportunidade para as crianças, adolescentes e jovens carentes a oportunidade de ter algo diferente para se fazer mesmo com sua pouca condição.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A aluna Sabrina foi a única que compreendeu corretamente a temática proposta, retratando lugares significativos do bairro em que vive, diferente dos demais colegas de classe.

Durante a análise da adequação da proposta, verifiquei se os alunos retrataram os pontos positivos e negativos do bairro e se as legendas condiziam com as imagens selecionadas. Na turma C, os alunos-participantes apresentaram uma legenda para cada imagem selecionada, conforme definido na proposta de produção, porém, não apresentaram os pontos negativos, como podemos ver no trecho do texto da aluna Carla.

Figura 21 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Carla – Turma C



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Tanto Carla quanto as alunas Priscila e Adriana apresentaram apenas os pontos positivos em suas fotorreportagens, explicando de que gostavam em cada cômodo da casa ou do bairro em que moram, respectivamente. Já a aluna Maria usou a legenda apenas como descrição e explicação da imagem selecionada, conforme observado abaixo:

Figura 22 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Maria – Turma C



Trânsito das 18:00 horas da tarde

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Apenas a aluna Sabrina conseguiu retratar, por meio da escolha das fotografias e da escrita das legendas, os pontos positivos e negativos. Na legenda, a aluna apresenta uma descrição da imagem, bem como um pequeno histórico do lugar retratado.

Figura 23 – Trecho da fotorreportagem enviada pela aluna Sabrina – Turma C



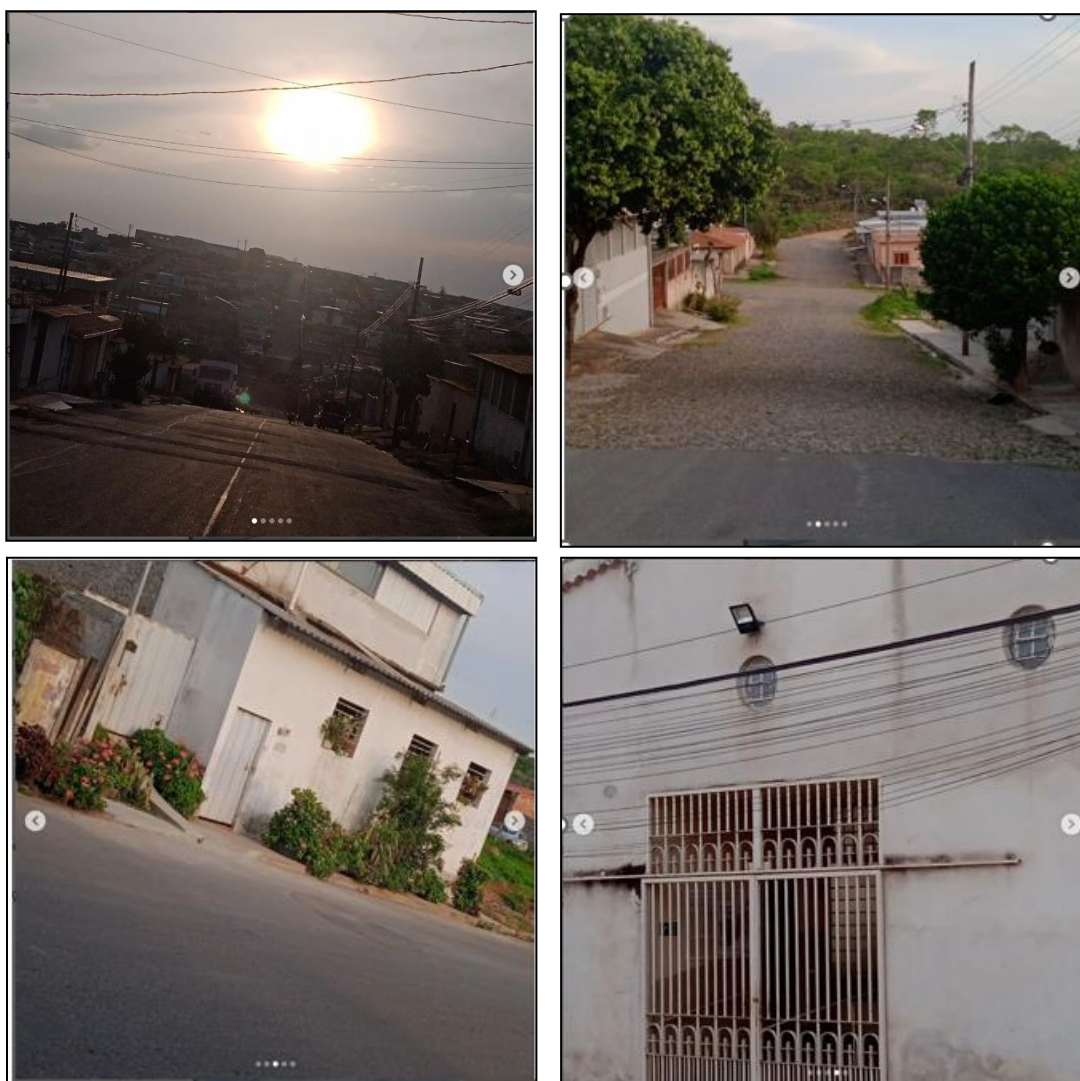
Esse é o posto de saúde. A verba da construção dele foi autorizada em 2011 e as obras se iniciaram em 2012, porém ele só foi concluída em 2018. Ele atende boa parte dos bairros da região como Sagrada Família, Vale do Sol e Dona Rosa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Ao retratar o posto de saúde do bairro, a aluna relata a verba para a construção, apresentando um ponto negativo: a demora para o término da obra de construção do local; e um ponto positivo: o fato de atender boa parte dos bairros da região. Sabrina foi a única aluna-participante que conseguiu atingir plenamente a adequação à proposta de produção textual em sua turma, escrevendo um texto que retrata o lugar onde vive, com a presença de 4 imagens e suas respectivas legendas, retratando os pontos positivos e negativos do bairro em que mora.

Já nas turmas A e B, apesar de os alunos-participantes escreverem na legenda os pontos positivos e negativos do bairro em que vivem, não é possível relacionar a legenda à imagem, visto que a mesma legenda aparece para todas as imagens postadas pelos alunos, conforme exemplificado no texto da aluna Patrícia, da turma A.

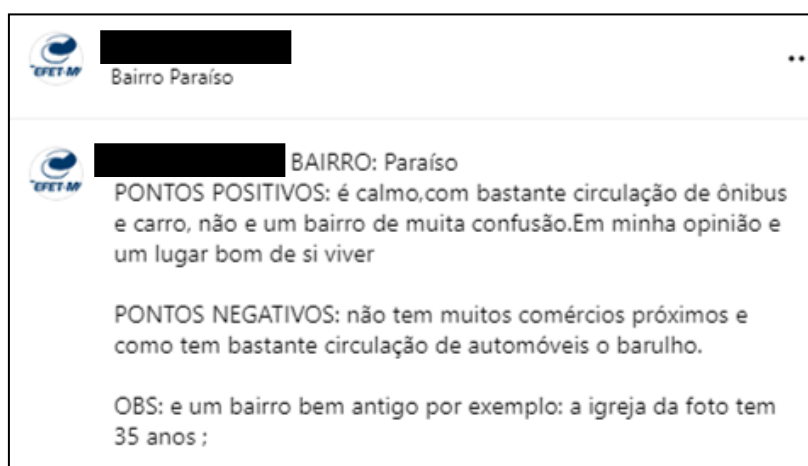
Figura 24 – Imagens retiradas da fotorreportagem enviada pela aluna Patrícia – Turma A





Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Figura 25 – Legenda da fotorreportagem enviada pela aluna Patrícia – Turma A



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Podemos observar que a aluna definiu o bairro, apresentou pontos positivos e pontos negativos, porém, ao observarmos as imagens selecionadas por ela, não há como definir qual imagem representa os pontos positivos e qual representa os pontos negativos. Também percebemos em seu texto uma contradição, pois a aluna afirma ser um bairro calmo e ao mesmo tempo com muita circulação de automóveis e barulho. Outro item que podemos destacar em sua legenda é a observação que a aluna coloca no final: “é um bairro bem antigo por exemplo: a igreja da foto tem 35 anos:” (Patrícia, 2022), entretanto não conseguimos identificar nas fotografias a imagem de uma igreja. Na terceira imagem, a aluna retrata a frente de uma casa e na quarta, uma parede e um portão, que não dá para relacionar à legenda apresentada.

A mesma situação se repete nas fotorreportagens de todos os alunos das turmas A e B, que definem uma única legenda para todas as imagens, devido ao texto ser postado no *Instagram*. Cabe nesse momento, discutir o uso do suporte para a produção textual, visto que na nossa pesquisa, o *Instagram*, enquanto suporte, afetou o gênero, pois os alunos produziram postagens para o *Instagram* e não uma fotorreportagem. Segundo Gomes (2016, p. 82) “pessoas

de diferentes níveis socioeconômicos e de várias faixas etárias, especialmente jovens em idade escolar, acessam a internet cada vez mais motivadas pela participação em redes sociais e pelo acesso aos *smartphones*”, o que justifica a escolha dos alunos de postarem as “fotorreportagens” no *Instagram*.

Durante a negociação para selecionarmos o suporte, as justificativas para o uso da rede social foram baseadas na facilidade, pois a maioria tinha celular e uma conta no *Instagram*, por isso já sabia utilizar, e no conhecimento prévio, visto que é nesta rede social que os alunos postam suas fotografias. Segundo Sobral *et. al.* (2023, p. 62), o *Instagram* “privilegia enunciados visuais. Nele, pode-se publicar fotos, e/ou vídeos, acompanhados ou não de textos verbais [...] Nela, o texto verbal e o texto imagético se combinam, ainda que o foco seja este último”. Ao discutirmos que a fotorreportagem é um texto primordialmente imagético, a escolha da rede social *Instagram* foi a escolhida, uma vez que a utilizam na sua vivência para postarem suas próprias fotografias.

Apesar de haver inúmeros trabalhos que identificam a efetividade do uso das redes sociais para o ensino de línguas (ARAÚJO, 2016), este estudo não tem como objetivo discutir sua eficácia e sim refletir sobre a inclusão de práticas da cultura digital nas aulas de língua portuguesa. Em artigo publicado em 2016, Ribeiro aponta seis elementos para a inclusão de tecnologias digitais em sala de aula, dentre os quais destaco o elemento “relacionar”. Segundo a autora, o professor deve “conseguir relacionar os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar que empregue tecnologias digitais” (RIBEIRO, 2016, p. 102). Para que essa integração aconteça de forma eficaz, a autora afirma ainda que é necessário “ter clareza dos objetivos, no que diz respeito ao currículo e aos conteúdos a serem ensinados” (RIBEIRO, 2016, p. 102). Portanto, baseado nos apontamentos da autora, nesse momento de produção textual, o *Instagram* não foi o suporte apropriado para a produção das fotorreportagens. Passo a discorrer nos próximos parágrafos sobre a adequação ao gênero textual.

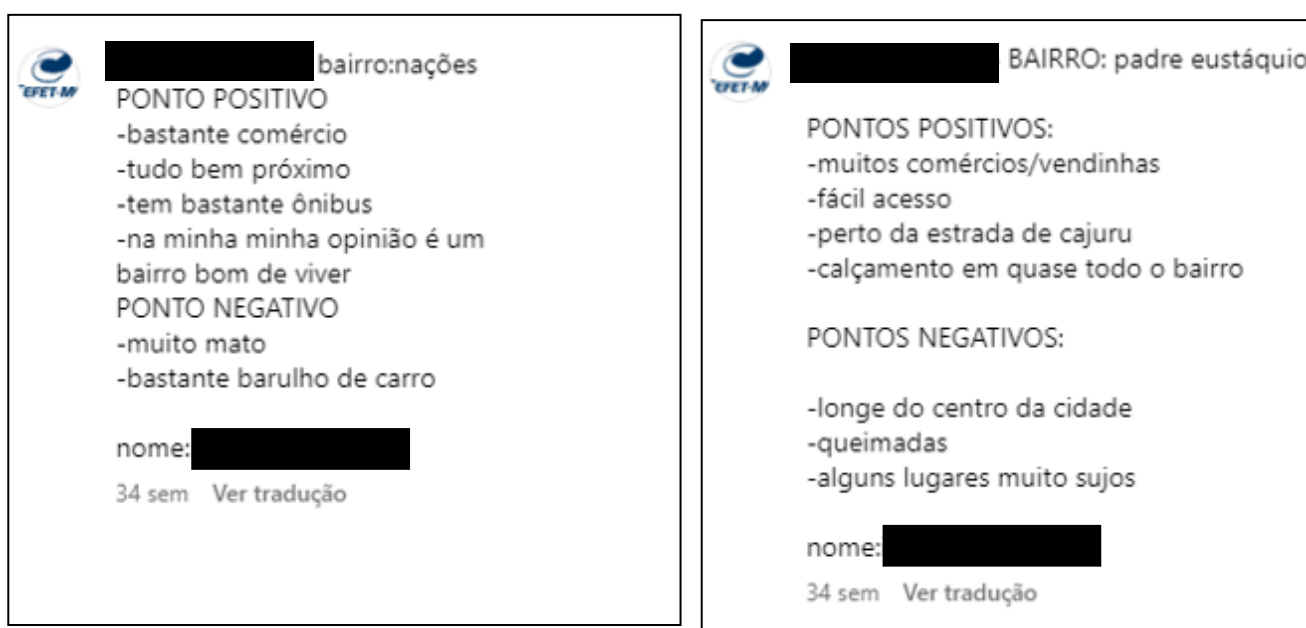
Na segunda categoria definida, observei a adequação ao gênero textual, analisando se os textos produzidos pelos alunos possuem título, nome do autor, data de publicação, uma sequência de fotografias e uma legenda para cada imagem escolhida. Observei ainda se a formatação utilizada pelos alunos estava de acordo com a estrutura do gênero e se, pelo conjunto dos elementos acima apontados, reconhecíamos o gênero fotorreportagem na produção dos alunos. Para análise do gênero textual, foram considerados os estudos da Nadja Peregrino, em sua obra “Cruzeiro: a revolução da fotorreportagem” (1991). Segundo a autora, a fotorreportagem é constituída preponderantemente por meio de imagens, porém não basta ter a

fotografia, é importante que estas estejam organizadas sequencialmente, de modo a narrar uma história (PEREGRINO, 1991, p. 35). Do mesmo modo das histórias tradicionais, a fotorreportagem deve também conter início, meio e fim, situando o leitor sobre o assunto do texto, mostrando a dinâmica dos acontecimentos e por fim, recapitular o que foi apresentado.

A autora discute ainda sobre a importância da composição dos elementos fotojornalísticos ao apresentar a fotorreportagem. Ela considera o título, os espaços, a diagramação no geral, porém destaca o uso da legenda, pois “entre a foto e a legenda se estabelece uma relação mais imediata, que influi na percepção, leitura e compreensão da imagem fotográfica” (PEREGRINO, 1991, p. 46).

No tocante à presença de título e nome do autor, todas as fotorreportagens, nas turmas A e B, apresentaram tais elementos. Já na turma C, todas possuem título, mas apenas duas apresentam o nome do autor. Em nenhuma turma os alunos colocaram data de publicação, que pode ser verificada, nas turmas A e B, pelo registro próprio do *Instagram*, que registra o dia da postagem. Nas turmas A e B, todos os alunos usaram como título o nome do bairro em que moram, em letra minúscula, e fizeram subtítulos, “PONTOS POSITIVOS” e “PONTOS NEGATIVOS”, em letra maiúscula, elaborando na legenda uma espécie de lista, conforme exemplos abaixo:

Figura 26 – Legendas das fotorreportagens enviadas pelos alunos Pedro – Turma B e Joana – Turma A

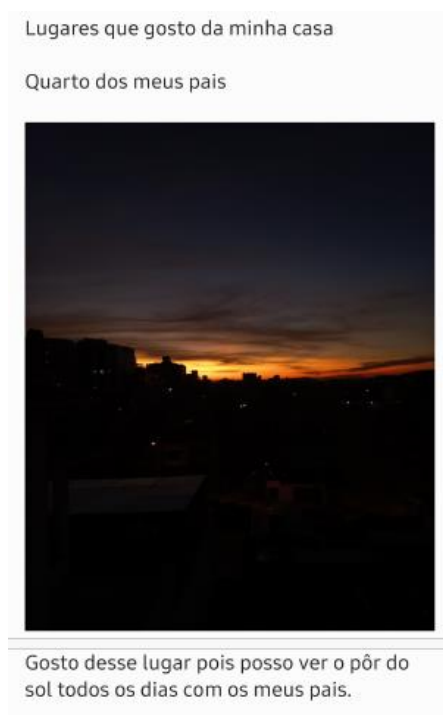


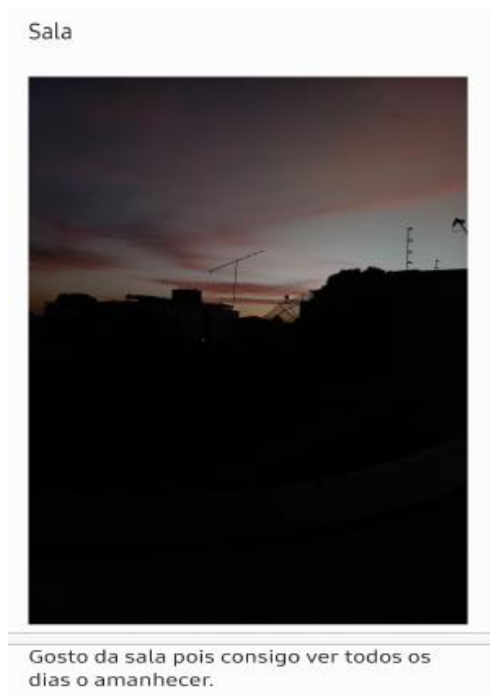
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Podemos observar que ambos os alunos apresentaram o nome do bairro como título, porém colocaram “ponto positivo” e “ponto negativo” como subtítulos. Observamos também que o nome do autor aparece no final da legenda, como uma forma de assinar o trabalho entregue, semelhantemente às redações escolares produzidas no caderno. Cabe pontuar que todas as fotorreportagens produzidas nas turmas A e B seguem a mesma estrutura no que concerne ao texto verbal: nome do bairro, pontos positivos, pontos negativos, nome do aluno. A única divergência refere-se à estrutura de escrita da legenda, que ora aparece em tópicos, ora em parágrafo. Tal semelhança se deu devido à não compreensão do que deveria ser feito. Durante o período destinado à publicação dos textos no *Instagram*, vários alunos me procuraram para entender o que deveria ser feito. Em aula posterior à entrega, a aluna Jéssica, da turma A, afirmou que baseou sua publicação no texto da aluna Lídia, a primeira aluna a postar seu texto e vários colegas concordaram com ela. Ficou claro que os alunos foram usando o texto dos colegas como exemplo para produzir o próprio texto. Na turma B, a semelhança também aconteceu devido ao mesmo fato: um colega da Turma A mostrou ao seu amigo da turma B como ele havia feito e foram replicando a estrutura.

Na turma C, o título aparece no início da fotorreportagem em todos os textos. A aluna Carla, além do título, apresenta um subtítulo no início de cada fotografia, como se identificasse o cômodo da casa que representa a imagem selecionada. A aluna colocou como título “Lugares que gosto da minha casa” e, logo depois apresentou “Quarto dos meus pais” seguido da fotografia de um pôr do sol e da legenda, repetindo essa ordem para as demais imagens escolhidas.

Figura 27 – Fragmento da fotorreportagem enviada pela aluna Carla – Turma C

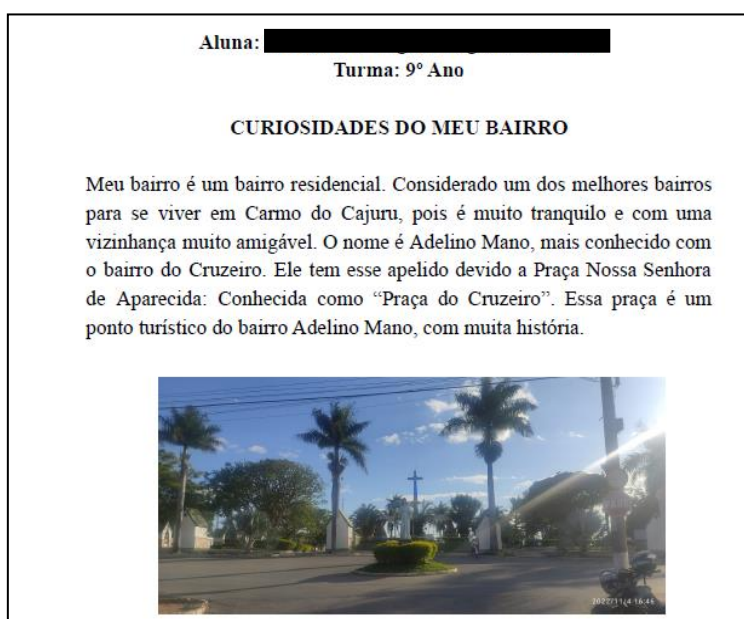




Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Quanto ao nome do autor, apenas as alunas Adriana e Maria colocam seus nomes no início do texto, porém, igualmente às turmas A e B, tal nome não pode ser considerado como nome do autor e sim como a identificação do aluno na entrega de um trabalho escolar, identificando aluno e turma, para posteriormente colocar o título, uma introdução e por fim, as imagens e respectivas legendas.

Figura 28 – Fragmento da fotorreportagem da aluna Adriana – Turma C



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Em relação a sequência de fotos e a produção de uma legenda para cada foto, todos os textos das três turmas apresentam uma sequência de no mínimo 4 imagens, com exceção da aluna Eunice, da turma A, que postou apenas uma fotografia. Como já mencionado, as turmas A e B não apresentam uma legenda para cada imagem, apresentando uma única legenda para todas as fotos escolhidas. Apesar de apresentar uma sequência de fotos, os textos produzidos pelos alunos da turma A e B não estão diagramados de acordo com a estrutura do gênero e mesmo que possua vários elementos próprios do gênero, não conseguimos reconhecer o texto como uma fotorreportagem.

As postagens feitas pelos alunos das turmas A e B são conhecidas como “carrossel”, que, segundo a própria rede social é a possibilidade de “compartilhar até dez fotos e vídeos como uma única publicação (também conhecida como carrossel) no seu feed do *Instagram*” (Central de Ajuda do Instagram). Ao acessarmos o feed do *Instagram* no qual foram publicados os textos dos alunos, conseguimos ver apenas uma imagem. Para navegar neste texto, é necessário clicar na imagem e entrar na publicação. Ao entrar nessa publicação, podemos passar as imagens, mas não há a possibilidade de estipular uma legenda para cada imagem, a menos que essa legenda faça parte da imagem, o que não acontece nos textos das turmas A e B.

Figura 29 – Publicação do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Já na turma C a identificação do gênero fotorreportagem ficou mais clara, visto que os alunos escreveram os textos no editor de texto *Word* e enviou em formato *pdf*, o que facilitou organizar a estrutura em título, fotografia, legenda e assim sucessivamente, conforme exemplifico na fotorreportagem da aluna Sabrina.

Figura 30 –Fotorreportagem da aluna Sabrina – Turma C

MEU BAIRRO



Aqui fica a sede do IPN (Instituto Pão Nosso), eles oferecem cursos profissionalizantes, reforço escolar, alfabetização para adultos, aulas de ballet e de música trazendo uma oportunidade para as crianças, adolescentes e jovens carentes a oportunidade de ter algo diferente para se fazer mesmo com sua pouca condição.



Essa é a escola municipal Professor Paulo Freire. A pintura externa da escola é muito bonita e foi feita pelos próprios alunos da escola.



No meu bairro existem duas caixas d'águas, essa é uma delas que fica atrás da escola.



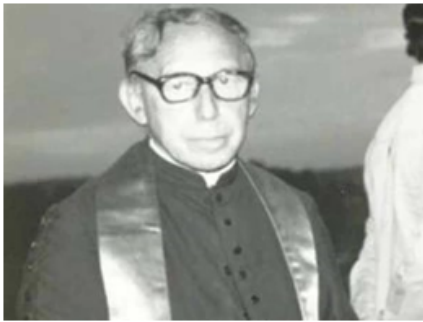
Esse é o posto de saúde. A verba da construção dele foi autorizada em 2011 e as obras se iniciaram em 2012, porém ele só foi concluída em 2018. Ele atende boa parte dos bairros da região como Sagrada Família, Vale do Sol e Dona Rosa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Ao analisarmos a fotorreportagem produzida pela aluna Sabrina, observamos que a formatação está de acordo com a estrutura do gênero e, por meio do conjunto dos elementos, conseguimos reconhecer o texto como uma fotorreportagem, o que se repete nos demais textos

produzidos por essa turma. Aqui, voltamos à discussão realizada na categoria anterior sobre o suporte do texto, visto que o editor de texto permitiu que a maioria dos alunos da turma C pudesse apresentar uma produção mais próxima da proposta solicitada. Apenas a aluna Adriana afastou-se do gênero, visto que escreveu uma reportagem. A aluna seleciona algumas imagens da internet, sobre a cidade em que mora e organiza seu texto com fragmentos de uma reportagem publicada no jornal Boca da Mata, de Carmo do Cajuru.

Figura 31 –Fragmento da fotorreportagem da aluna Adriana – Turma C

Uma das curiosidades dessa praça é que padre João Parreiras Villaça, encontra-se sepultado na praça. Falecido em 24 de junho de 1984. Assim como acontece com os sacerdotes e pessoas que tiveram uma vivência bonita e voltada para o povo, as pessoas o consideram santo. Ele era muito virtuoso e sempre andava nas ruas da cidade abençoando quem estivesse passando. Isso fez com que as pessoas rezassem em seu túmulo e até hoje é celebrado uma missa no dia de seu aniversário.	
	O reconhecimento pelo carinho e respeito que Padre João teve com todos os cidadãos de Carmo do Cajuru e região foi representado com seu nome em uma de nossas escolas (Escola Estadual Padre João Parreiras Villaça) e uma de nossas ruas que
leva até a praça de Nossa Senhora de Aparecida.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Na terceira categoria de análise – conscientização sobre o uso da imagem, observei as imagens selecionadas pelos alunos, a fim de verificar se houve uma preocupação ao produzirem tais textos. No que tange à metafunção representacional, a maioria das imagens possuem estruturas conceituais, que simbolicamente representam o lugar onde vivem, destacando seus atributos por meio dos pontos positivos e negativos. As estruturas visuais conceituais “definem ou analisam ou classificam pessoas, lugares e coisas”. (Jewitt e Oyama, in van Leeuwen e Jewitt, 2004, p. 143). Observamos que, embora não intencionalmente, o simbolismo está presente nas imagens dos alunos Gustavo – turma B, Geovana – turma A e Maria – turma C, respectivamente.

Figura 32 – Imagem retirada da fotorreportagem dos alunos

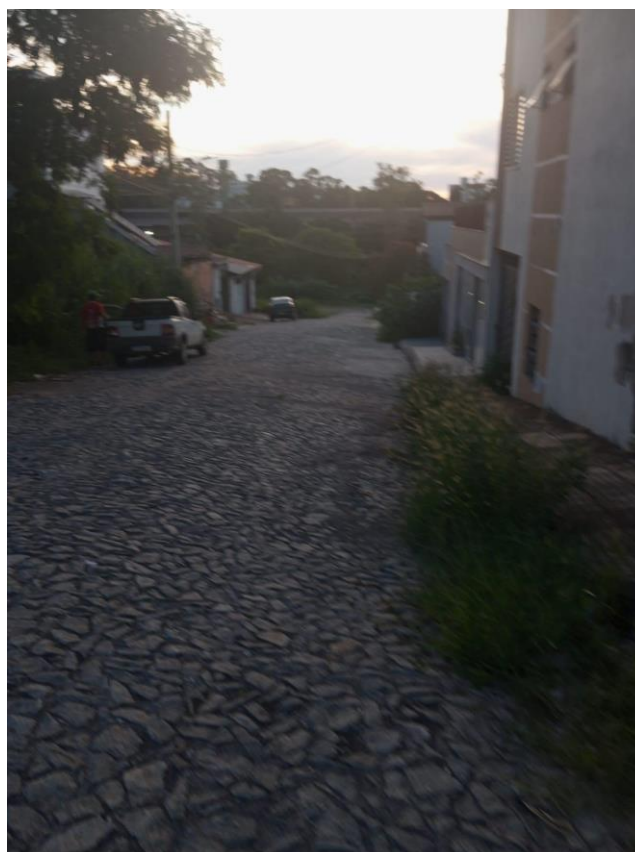


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

As imagens utilizadas pelos alunos foram selecionadas com o objetivo de simbolizar e representar o bairro, por meio de seus pontos positivos e negativos. Também destacamos a presença de uma tentativa de representar os elementos da imagem em uma relação de parte/todo, como definido pelos processos analíticos, porém tal representação não é adequada, como por exemplo, na imagem do aluno Gustavo – Turma B – figura 32, pois o aluno define na legenda que um dos pontos negativos de seu bairro é a presença de buracos na rua, o que não é enfatizado na imagem.

Em relação à função interacional, a análise das imagens publicadas pelos alunos mostra que não houve uma preocupação por expressar a relação entre participante e leitor, pois há poucos participantes humanos nas imagens, e quando aparecem, estão desfocados ou aparecem bem ao fundo da imagem, como se estivessem ali por engano, como é o caso da fotografia da aluna Alice – turma B, que representa, no canto esquerdo, uma pessoa de costas, prestes a entrar no carro.

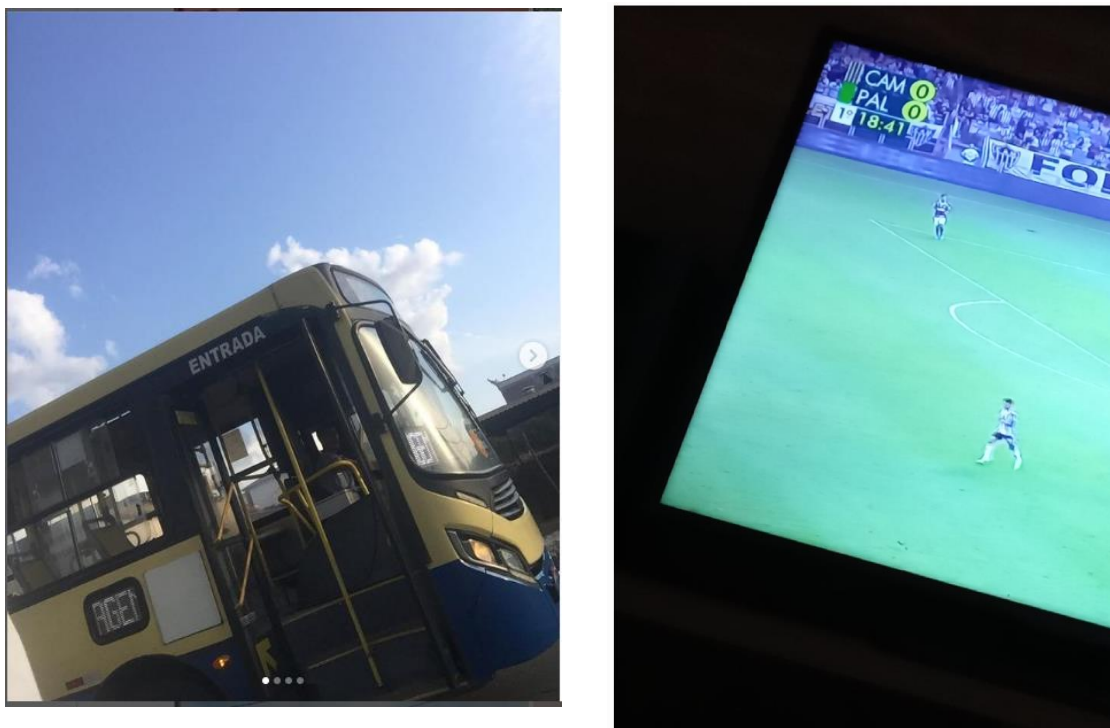
Figura 33 – Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Alice – turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Observamos também que não há como definir se houve ou não preocupação em retratar a distância social ou atitude dos participantes, bem como o ângulo das imagens. Como o tema principal é “o lugar onde vivo”, era se de esperar fotografias em plano aberto, mostrando lugares, como é o caso da imagem da aluna Alice, turma B. A impressão que temos é que muitas imagens foram produzidas inclinando o aparelho celular, dando perspectiva, porém não há como identificar se é desinteresse na hora de bater a foto, falta de cuidado ou falta de conhecimento de como fotografar com qualidade, como é o caso das imagens dos alunos Geovana – turma A e Carla – turma C, respectivamente.

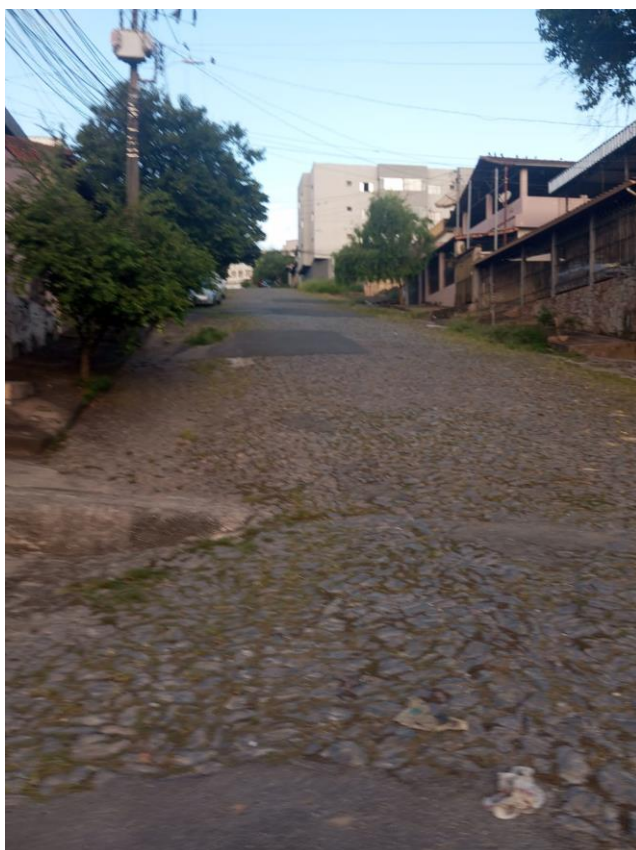
Figura 34 – Imagem retirada da fotorreportagem dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Por fim, na metafunção composicional, observamos que na maioria das imagens, não conseguimos identificar qual informação está sendo valorizada, como é o caso da imagem da aluna Fernanda – turma B, que representa uma rua de seu bairro. Por mais que na legenda a aluna identifique os pontos positivos e negativos do bairro, trazendo a falta de mercados e a distância do centro como pontos negativos e a tranquilidade do bairro e a ausência de carros como pontos positivos, observamos que não há como analisar se houve ou não uma preocupação, na imagem, em valorizar determinada informação. Podemos inferir que a aluna gostaria de destacar a rua em si, como elemento centralizado na imagem, apresentando o ponto positivo da tranquilidade, porém, como já mencionado, a sensação que temos é a produção de uma imagem aleatória, sem considerar qual a informação ela quer destacar.

Figura 35 – Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Fernanda – Turma B



Bairro: dona rosa

PONTOS NEGATIVOS

Longe do centro
Poucos mercados
Ruas com buraco

PONTOS POSITIVOS

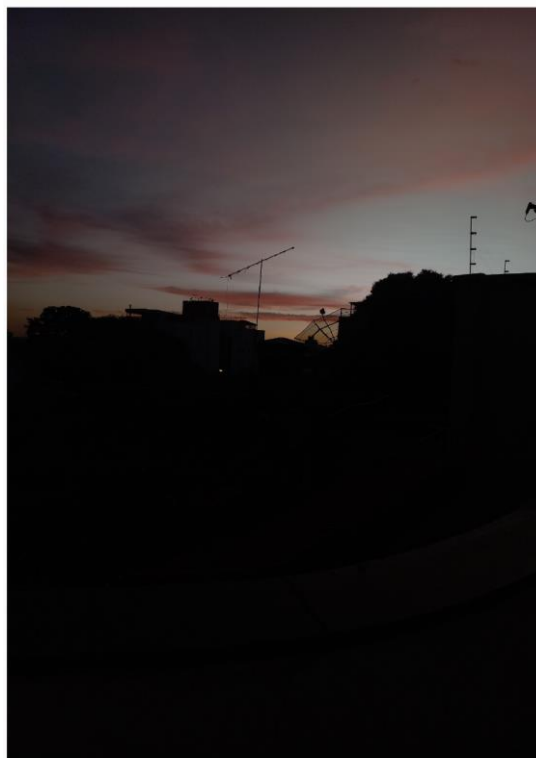
Tranquilo de morar
Perto da escola
Sem muito carro

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Destacamos também os recursos de saliência utilizados pelos alunos. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 177), os recursos de saliência tem como objetivo “atrair a atenção do espectador em diferentes graus, conforme realizado por fatores como posicionamento em primeiro plano ou fundo, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (ou cor), diferenças em nitidez, etc”³⁵. Entretanto, ao analisarmos as imagens dos alunos, observamos na maioria uma falta de nitidez, cores muito escuras, que interferem na qualidade das imagens produzidas, bem como ausência de contrastes que possibilitem uma produção de significados mais efetiva, como observamos na imagem retirada do texto da aluna Carla – Turma C.

³⁵ Tradução própria. Original: [...] to attract the viewer's attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc. (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 177).

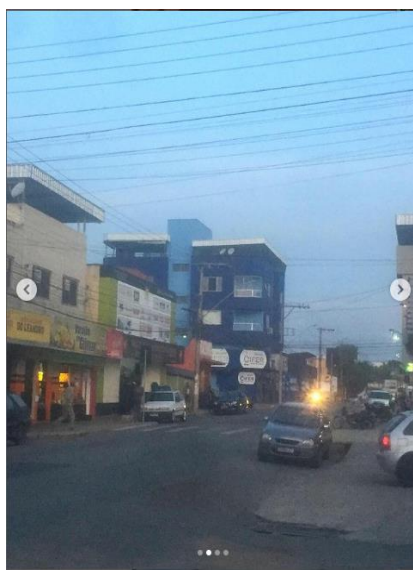
Figura 36 – Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Carla – Turma C



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A aluna intitula a imagem como “sala” e define como legenda “gosto da sala pois consigo ver todos os dias o amanhecer”, porém na imagem não conseguimos identificar nenhum dos elementos da sala, apenas um contorno preto, da cidade e céu amanhecendo. Também observamos a falta de nitidez na imagem da aluna Geovana – turma A.

Figura 37 – Imagem retirada da fotorreportagem da aluna Geovana – Turma A



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A aluna apresenta a imagem dos comércios do bairro, bem como um cruzamento do bairro. A foto está embaçada, com baixa qualidade, o que interfere na identificação de alguns elementos. A aula não colocou uma legenda específica para a imagem, logo não conseguimos identificar se os recursos composicionais foram utilizados intencionalmente ou não. Portanto, por mais que, ao analisarmos as imagens produzidas pelos alunos, consigamos destacar alguns elementos da GDV, observamos que tais recursos, na maioria dos textos, não foram utilizados intencionalmente, sendo produzidos sem reflexão por parte dos alunos.

Por fim, na última categoria de análise, verifiquei se houve mobilização dos elementos da competência específica nº 10 – práticas da cultura de digital, usos de diferentes linguagens e diferentes mídias e usos de ferramentas digitais, a fim de produzir sentido e realizar diferentes projetos autorais. Ao analisar tais elementos, tentei buscar na BNCC os conceitos por ela apresentados para cultura digital, mídias e ferramentas digitais, todavia, o documento apresenta apenas o conceito de cultura digital, que perpassa o uso das tecnologias digitais, a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e o uso de diferentes tecnologias de forma crítica e reflexiva.

O termo “ferramentas digitais” aparece em nove ocorrências em todo o documento, sendo a maioria indicada para planejar e produzir textos por meio das ferramentas digitais. Apenas em uma ocorrência (habilidade EM13LP19), o documento dá uma ideia do que considera ferramentas digitais ao trazer os tipos de ferramentas entre parênteses. Segundo o documento, no campo da vida pessoal, o aluno deve “apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo, etc.) e de **ferramentas digitais (ferramentas de *gif*, *wiki*, *sites*, etc.)**³⁶ para falar de si mesmo de formas variadas (BRASIL, 2018, p. 511).

Já o termo mídia/mídias aparece 118 vezes no documento, o que possibilita mais de uma interpretação para o termo. Segundo Rojo e Moura (2019),

mídia é, no entanto, uma espécie de palavra-ônibus em que cabem 48 significados sentados e 22 em pé. Já em sua origem, segundo Rodrigues (s.d.), o termo designava tanto aparelhos e dispositivos mecânicos e eletrônicos (telégrafo, rádio) quanto seus produtos (fotografia). Atualmente, a palavra é usada, com frequência, para designar também a *imprensa*, a *grande imprensa*, o *jornalismo*, o *meio de comunicação*, o *veículo* (ROJO E MOURA, 2019, p. 30).

Nessa perspectiva, consideraremos como ferramentas digitais recursos digitais que permitem o uso das tecnologias, como computadores, *tablets* e *smartphones* para a produção

³⁶ Ênfase da pesquisadora

textual. Já o termo mídia será interpretado, primeiramente, como espaço ou canal onde a mensagem é transmitida, conforme apresentado na habilidade EF89LP08, “planejar reportagem impressa e em **outras mídias** (rádio ou TV/vídeo, sites) (BRASIL, 2018, p. 179); E, em segundo lugar, como veículo de informação, conforme definido pela BNCC, ao relacionar o texto ao seu contexto, a fim de possibilitar o “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em **várias mídias**³⁷ e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67).

Nessa concepção, compreendo que todas as fotorreportagens produzidas pelas três turmas utilizaram diferentes linguagens (o uso de múltiplas semioses como as fotografias e escrita presente nas legendas), diferentes mídias (editor de textos, editor de imagens, redes sociais, *e-mail*) e ferramentas digitais como computador e celular. Entretanto, o uso desses recursos midiáticos e semióticos não possibilitaram que os alunos mobilizassem plenamente práticas da cultura digital para a produção de sentido.

Apesar de utilizarem o celular para tirar as fotografias, o *Instagram* para a postagem dos textos e a linguagem visual e verbal para a produção da fotorreportagem, os alunos da Turma A e B não conseguiram mobilizar tais recursos para produzir os textos conforme solicitados na proposta de produção da aula 1, visto que desenvolveram parcialmente a temática proposta e não conseguiram adequar o texto ao gênero solicitado. Ao afirmar que os alunos não conseguiram mobilizar plenamente práticas da cultura digital, volto-me para a definição da própria BNCC, que afirma que a cultura digital “envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais”, bem como “a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação [...] à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 474). Nesse sentido, os alunos selecionaram o uso do *Instagram* sem que houvesse uma reflexão crítica sobre o uso da rede social, pensando apenas na facilidade de produzirem um texto nessa mídia. Segundo a própria competência nº 10, as diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais devem ser utilizadas com a intenção de “expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção)” (BRASIL, 2018, p. 87), o que acontece parcialmente nas turmas A e B.

Já nos textos produzidos pela turma C, há uma melhor mobilização das práticas da cultura digital para a produção de sentido. Apesar de alguns alunos da turma não produzirem o texto de acordo com a temática solicitada – o lugar onde vivo, o emprego de ferramentas digitais, de diferentes linguagens e de diferentes mídias possibilitou que os alunos

³⁷ Ênfase da pesquisadora

aproximassem os textos da proposta solicitada e do gênero fotorreportagem. Com exceção da aluna Adriana que copiou imagens e trechos da legenda de reportagens já publicadas, todos os alunos da turma C produziram um texto autoral, mesmo que fugissem do tema sobre o lugar onde vivem.

Reitero o artigo de Ribeiro (2016), visto que o uso das tecnologias em sala de aula deve ser flexível. Segundo a autora, “incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para a sala de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas” (RIBEIRO, 2016, p. 107). Também Dias e Novais (2009), ao defenderem uma matriz de letramento digital, afirmam que

o domínio do computador como tecnologia da escrita vai além da manipulação de seus instrumentos físicos (*hardware*), envolve também uma compreensão mais geral sobre limites de possibilidades de interação em ambientes digitais, compreensão da dinâmica das interfaces, sua estabilidade lógica e coerente (DIAS e NOVAIS, 2009, p. 4).

Acrescento à perspectiva apresentada pelos autores que a possibilidade de usar ferramentas digitais, diferentes linguagens e mídias nem sempre expande a forma de produzir sentido. Parafraseando Ribeiro (2016), incorporar a cultura digital não quer dizer apenas usar diferentes ferramentas e mídias digitais e múltiplas semioses, quer dizer refletir sobre os processos de leitura e produção, a fim de produzir projetos autorais de forma crítica e reflexiva.

5.1.2. Fotorreportagem Coletiva

A fotorreportagem coletiva foi produzida pelos alunos nas aulas 7 e 8, conforme etapa 3 do Ciclo de Aprendizagem. Nessa etapa, além de considerarmos as orientações propostas por Martin & Rose (2007), retomamos a adaptação do ciclo e orientamos os trabalhos, a fim de possibilitar que os alunos refletissem também sobre os diversos recursos semióticos presentes na fotorreportagem. Nesse sentido, na etapa de construção coletiva, os alunos foram orientados a selecionar elementos semióticos e refletir sobre o uso das imagens, conforme apresentado na preparação da construção coletiva do ciclo adaptado: “selecione elementos semióticos que comporão o texto: usaremos imagens? O que queremos retratar com elas? Elas serão o elemento central do texto?”. Também no tópico “construção” da etapa 3, acrescentou-se à orientação da construção conjunta do gênero a reflexão sobre a produção das imagens que serão utilizadas: “orientar os alunos na seleção/produção das imagens a serem utilizadas na produção”³⁸.

³⁸ Ver ciclo de aprendizagem adaptado – página 85

Martin e Rose (2012) e Rose (2016) apontam que a escrita conjunta deve ser produzida por toda a turma e a tarefa dos alunos é propor opções de escrita e revezar-se no registro do novo texto. Nesse momento os alunos deverão sugerir e elaborar um texto coletivo. Segundo Rose (2016, p. 21), “as elaborações incluem reformular as propostas dos alunos e discutir as características da linguagem nos níveis de gênero, registro, discurso, gramática e grafologia, à medida que os alunos escrevem os elementos escolhidos no quadro”³⁹.

Apesar de compreender que a etapa de construção coletiva pode ser realizada por toda a turma, produzindo um único texto coletivo, para fins da pesquisa, optou-se por dividir as turmas em pequenos grupos, levando a discussão para grupos menores, com a intenção de verificar mais claramente os avanços obtidos pelos alunos durante a etapa anterior. A atividade de escrita coletiva se deu após passarmos pela etapa de desconstrução – etapa 2, na qual pudemos ler diferentes fotorreportagens. Nas atividades anteriores à produção coletiva, os alunos leram reportagens em diferentes mídias, compreendendo a diferença entre uma reportagem impressa, televisiva e fotorreportagem. Em seguida, estudaram a composição do gênero fotorreportagem, tendo a oportunidade de ler fotorreportagens produzidas por diferentes jornais como A lente e o Diário do Nordeste. Puderam analisar separadamente as fotografias de uma fotorreportagem produzida pelo O Globo, por meio de roteiros de leitura de imagem baseados nos elementos da GDV. Por fim, elaboraram suas próprias fotografias, considerando as metafunções estabelecidas por Kress e van Leeuwen (2006). Somente após estas atividades, os alunos começaram a produção coletiva.

Na Turma A, tivemos um total de três grupos, na turma B, cinco grupos e na turma C, 4 grupos. A organização dos grupos foi estabelecida por mim, professora, a fim de garantir que os alunos-participantes pudessem ficar em um mesmo grupo. Nesse momento, tivemos alguns problemas, pois os alunos queriam se organizar por afinidades, o que não foi possível em alguns casos. Apenas uma aluna-participante da turma A e um aluno-participante da turma C encaixaram-se em grupos com alunos-não participantes da pesquisa. Por esse motivo, os textos produzidos por esses dois alunos foram descartados das análises, pois não havia como separar as contribuições dos alunos-não participantes das análises. Portanto, por mais que haja um total de 12 produções coletivas entregues, apenas 10 foram analisadas.

Semelhantemente à fotorreportagem inicial, a produção coletiva foi analisada nas categorias: adequação à proposta, adequação ao gênero textual, conscientização sobre o uso das

³⁹ Tradução própria. Original: “The students’ tasks are to propose options, and take turns scribing. Elaborations include rephrasing students’ proposals, and discussing language features at the levels of genre, register, discourse, grammar, and graphology, as students scribe the chosen elements on the board” (ROSE, 2016, p. 21).

metafunções da GDV para a produção da imagem e mobilização dos elementos da competência específica nº 10. Para a etapa de construção coletiva, cada grupo ficou responsável por escrever uma fotorreportagem com a orientação da professora, conforme roteiro 7 da aula 7. O roteiro estabelecia que os alunos, em uma primeira etapa, deveriam selecionar o tema da fotorreportagem, definir o público-alvo do texto, consultar matérias jornalísticas sobre o tema escolhido e definir quantas imagens comporiam o texto. Em seguida, o grupo deveria tirar as fotografias ou selecioná-las na rede, editá-las e organizar as imagens em uma sequência que melhor retratasse o tema. Por fim, deveriam elaborar uma legenda para cada imagem e um título adequado ao texto. Nesse momento, os alunos foram orientados a observar os elementos da GDV estudados, a fim de produzir/selecionar imagens considerando a demanda, o enquadramento e a perspectiva.

Na primeira categoria – adequação à proposta, todos os grupos, das três turmas, selecionaram uma temática e escolheram quantas imagens comporiam a fotorreportagem. Tivemos temas diversos e quantidades variadas de fotografias. Como a fotorreportagem coletiva foi realizada em duas aulas, os alunos ficaram de planejar o texto na aula 7, produzir/selecionar as imagens em casa e trazê-las para a sala de aula para, na aula 8, escreverem o texto final, o que afetou as temáticas escolhidas. Alguns grupos não produziram/selecionaram as imagens em casa, sendo necessário utilizar um tempo da aula 8 para tirar as fotografias, o que fez com que algumas fotorreportagens tivessem fotos da própria escola. Represento no quadro abaixo as temáticas escolhidas e a quantidade de imagem de cada texto produzido, para melhor compreensão da análise.

Quadro 20 – Temáticas e quantidade de imagens da fotorreportagem coletiva

TURMA	ALUNOS-PARTICIPANTES	TEMÁTICA	QUANTIDADE DE IMAGENS
A	Joana, Lídia	Desigualdade social	3
A	Patrícia, Eunice, Geovana, Jéssica	Ambientes da escola	4
B	Flávia, Alice	Animais em extinção	3
B	Márcia, Luciana, Marcela, Marise	Conhecimento literário	6
B	Sandra, Paula, Pedro, Cristina	Conflito de gerações	6
B	Fernanda, Douglas	Características da escola	5
B	Felipe, Gustavo	Educação através da biblioteca	5
C	Carla, Adriana	Incêndio florestal	5
C	Priscila, Maria	Ambiente escolar	5
C	Débora, Sabrina	Trânsito em Divinópolis	5

Um grupo da turma A escreveu seu texto sobre a escola, trazendo o título “Educação Escolar”. Já o outro grupo optou por selecionar imagens da internet, intitulado o texto como “Desigualdade social na atualidade”. Na turma B, três grupos falaram da escola em seus textos, cujos títulos foram: “Conhecimento Literário”, “Características da E. E. L. E.” e “Educação através da biblioteca”, produzindo suas próprias imagens. Por fim, na turma C, um grupo trouxe ambientes da escola para seu texto, intitulado-o como “Os lugares que a gente mais gosta na escola”, os outros dois trouxeram temáticas diferentes. O grupo da Carla e Adriana optaram por parafrasear a fotorreportagem lida na aula 3 sobre os incêndios na Chapada dos Veadeiros, publicada pela A Lente, selecionando imagens da internet que retratavam incêndios em diversas florestas do Brasil e intitulando seu texto de “Incêndio Florestal. Já o grupo da Débora e Sabrina produziram as próprias imagens, retratando o trânsito na cidade, cujo título foi “Trânsito em Divinópolis”.

Quanto a produção de legendas para as imagens, na turma A, o grupo da Joana e da Lídia apresentou legenda, enquanto o outro não, colocando apenas uma sequência de imagens. A legenda produzida pelas alunas explica a fotografia, como se fosse uma descrição do que vemos na imagem. Elas iniciam todas as legendas com o trecho “Aqui vemos...”, seguido da descrição da fotografia.

Figura 38 – Fragmento da fotorreportagem das alunas Joana e Lídia – Turma A



Aqui vemos algumas crianças observando suas casas serem destruídas e no fundo vemos uma maquina destruindo as casas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Na turma B, todas as fotorreportagens possuem legenda para as imagens, porém, três grupos retiraram trechos de textos da internet, para explicar e justificar as imagens escolhidas,

copiando um grande fragmento de texto como legenda. As alunas Flávia e Alice optaram por colocar um trecho introdutório, explicando o que são animais em extinção para, posteriormente, apresentar fotos de alguns animais em extinção no Brasil, colocando a imagem do animal e uma legenda sobre ele, conforme exemplifico na figura abaixo.

Figura 39 – Fragmento da fotorreportagem das alunas Flávia e Alice – Turma B

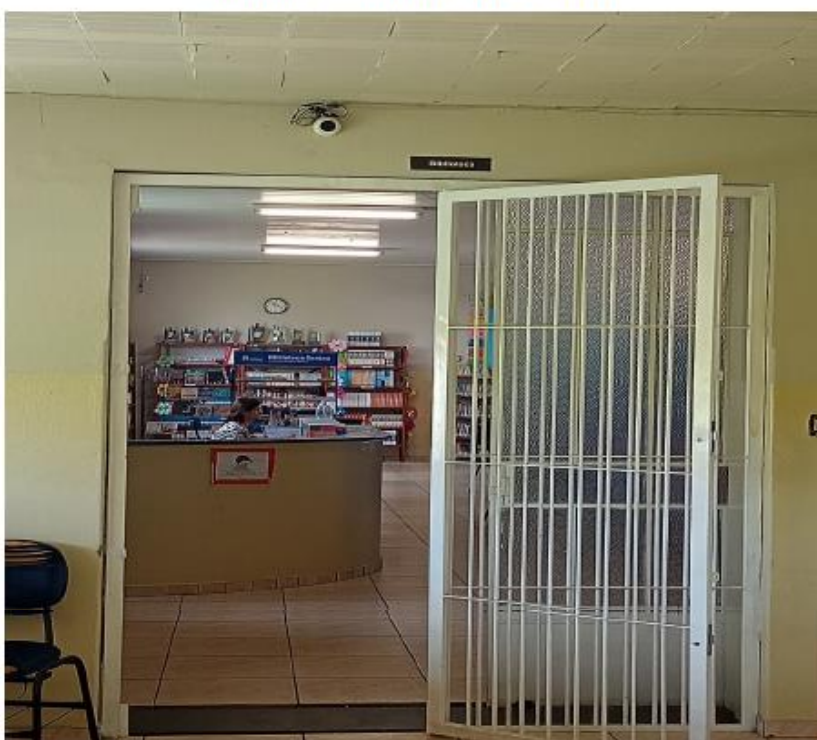


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Os alunos Felipe e Gustavo, também da turma B, retiraram fragmentos longos, que muitas vezes não representavam as fotografias produzidas por eles. Os alunos tiraram as fotos da biblioteca da escola, porém pesquisaram na internet um texto que falava sobre biblioteca escola, retirando fragmentos de uma pesquisa publicada no repositório da UFSC.

Figura 40 – Fragmento da fotorreportagem dos alunos Felipe e Gustavo – Turma B

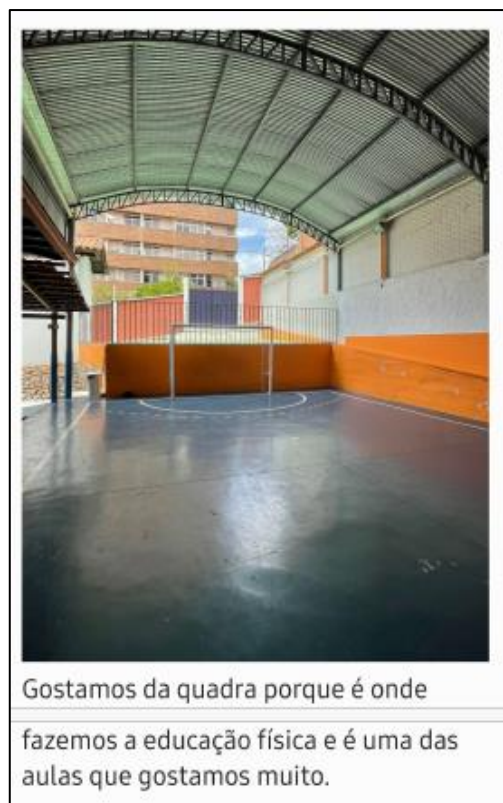
O objetivo deste estudo foi o estabelecimento do estado da arte da pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil, entre 1975 e 2011, buscando identificar: assuntos pesquisados; embasamento teórico-conceitual; metodologias e técnicas utilizadas; resultados e conclusões dos estudos. A metodologia foi análise documental de setenta relatos de pesquisa sobre o tema, separados em seis categorias: biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, interação bibliotecário/professor, estudos de usos e usuários, coleção, leitura e pesquisa escolar. Os resultados revelaram que existe consciência da necessidade de se garantir o espaço da biblioteca na escola, considerando-se que ela pode contribuir para a aprendizagem. Há mais estudos na categoria leitura, e tendência no aumento da categoria pesquisa escolar. A necessidade de trabalho conjunto professor/bibliotecário foi reafirmada. Os estudos de uso e usuários ainda estão presos a abordagem tradicional, não conseguindo realizar um diálogo efetivo com a questão pedagógica. As metodologias dos estudos analisados foram em sua maioria qualitativas e o referencial teórico apresentou fragilidade, resultante da pouca clareza de seu uso. PA



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Já na turma C, todos os grupos produziram as próprias legendas, ora explicando o que víamos na foto, semelhantemente à produção feita pela turma A, ora discorrendo sobre a temática escolhida. As alunas Priscila e Maria escreveram um texto sobre os lugares que mais gostavam na escola e usaram a legenda para justificar porque gostavam de tal ambiente, enquanto os demais grupos produziram legendas de acordo com a temática selecionada.

Figura 41 – Fragmento da fotorreportagem das alunas Priscila e Maria – Turma C



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Com exceção dos alunos Felipe e Gustavo, da turma B, todas as legendas produzidas pelos grupos adequam-se às imagens, que retratam a temática escolhida pelos grupos.

Em relação à adequação ao gênero – segunda categoria de análise, observa-se que houve um avanço na estrutura dos textos das turmas A e B. No início das discussões sobre a fotorreportagem coletiva, os alunos perceberam que o *Instagram* não é o ambiente convencional para a escrita de gêneros como a fotorreportagem. Nesse momento, optamos por trabalhar com editores de texto como *Word* e escrever os textos usando os computadores da sala de informática da escola. Nas aulas 8 e 9 os alunos foram para a biblioteca e usaram o *OpenDocument* do Linux, editor de texto instalado nas máquinas da escola.

Na turma A, ambos os textos possuem título, porém não apresentam nome do autor e data de publicação. Há uma sequência de fotos e apenas em um dos textos há a legenda. Já na turma B, todos os textos analisados possuem título, todavia nenhum apresenta data de publicação e apenas dois possuem nome dos autores, já com uma indicação de autoria e não apenas como se estivessem assinado um trabalho escolar. No texto das alunas Márcia, Luciana, Marcela e Marise, as alunas colocam no final do documento “Feito por:” e assinam seus nomes, o que indica que são autoras da fotorreportagem. Na turma C, todos os textos possuem título e

data de publicação, com exceção do texto das alunas Priscila e Maria, que apresentam apenas título, sem data de publicação e nome do autor. Na questão da autoria, os outros dois textos da turma C apresentam o nome dos integrantes, assinando o trabalho escolar. O grupo da Carla e Adriana indicam que estão produzindo uma fotorreportagem e indicam os integrantes do grupo. Somente depois colocam o título da fotorreportagem, estrutura que se repete no texto das alunas Débora e Sabrina.

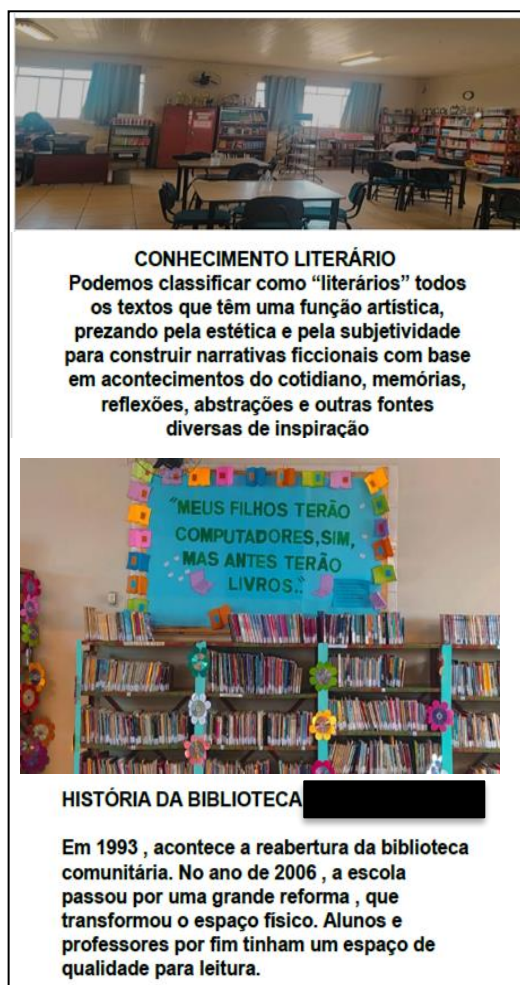
Figura 42 – Fragmentos das fotorreportagens da Turma C

The figure displays two fragments of student fotorreportages. The top fragment is a header section with the title 'FOTORREPORTAGEM' in the top right corner. On the left, it includes the date '23/11/2022', the topic 'Tema: Trânsito em Divinópolis', and the grade 'Série: 9º ano'. The bottom fragment is another header section with the title 'FOTO REPORTAGEM' in the top center. Below the title, it lists the members 'Integrantes:' followed by a redacted name. At the bottom of this fragment, the topic 'Incêndio Florestal' is visible.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Em todas as fotorreportagens produzidas nas três turmas conseguimos identificar uma sequência de fotos e uma legenda para cada foto. Ao analisarmos a formatação, percebemos que a maioria dos textos se aproxima do gênero fotorreportagem, ao apresentar título, fotografia, legenda e autoria e pelo conjunto dos elementos reconhecemos a fotorreportagem. Dos dez textos analisados, apenas dois afastam-se do gênero proposto, os textos das alunas Márcia, Luciana, Marcela e Marise, turma B, que escrevem sobre o conhecimento literário e dos alunos Felipe e Gustavo, também da turma B. O texto produzido pelas alunas segue a estrutura de fotografia, título e legenda, enquanto os meninos seguem a estrutura de título, texto verbal e fotografia. Ambos os grupos ainda privilegiam o código linguístico, aproximando seu texto da reportagem impressa.

Figura 43 – Fragmento da fotorreportagem das alunas Márcia, Luciana, Marcela e Marise – Turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Figura 44 – Fragmento da fotorreportagem dos alunos Felipe e Gustavo - Turma B

Educação através da biblioteca

O objetivo deste estudo foi o estabelecimento do estado da arte da pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil, entre 1975 e 2011, buscando identificar: assuntos pesquisados; embasamento teórico-conceitual; metodologias e técnicas utilizadas; resultados e conclusões dos estudos. A metodologia foi análise documental de setenta relatos de pesquisa sobre o tema, separados em seis categorias: biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, interação bibliotecário/professor, estudos de usos e usuários, coleção, leitura e pesquisa escolar. Os resultados revelaram que existe consciência da necessidade de se garantir o espaço da biblioteca na escola, considerando-se que ela pode contribuir para a aprendizagem. Há mais estudos na categoria leitura, e tendência no aumento da categoria pesquisa escolar. A necessidade de trabalho conjunto professor/bibliotecário foi reafirmada. Os estudos de uso e usuários ainda estão presos a abordagem tradicional, não conseguindo realizar um diálogo efetivo com a questão pedagógica. As metodologias dos estudos analisados foram em sua maioria qualitativas e o referencial teórico apresentou fragilidade, resultante da pouca clareza de seu uso



Qual é a função de uma biblioteca?

A biblioteca é esse lugar educativo, de acesso gratuito ao conhecimento estruturado pela escrita, pelo livro, impresso ou digital, onde encontramos um educador comprometido com essa tarefa. 27 de ago. de 2014

Tipos de bibliotecas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Em ambos os casos, as imagens são ilustrativas, não se configurando como elemento central do texto. Nesse sentido, apenas dois textos não se adequam ao gênero fotorreportagem. Observamos, principalmente nas turmas A e B um avanço na produção do gênero fotorreportagem, pois estes se adequam à proposta de produção textual e ao gênero trabalhado. As imagens aparecem em uma sequência, garantindo uma progressão textual, reforçada pelo uso da legenda, como exemplificamos no texto das alunas Joana e Lídia, turma A.

Figura 45 - Fotorreportagem das alunas Joana e Lídia – Turma A

DESIGUALDADE SOCIAL NA ATUALIDADE



Aqui podemos notar desigualdade social entre as pessoas, um morador de rua e três mulheres que aparentemente são bem sucedidas.



Podemos observar um andarilho em busca de mantimentos e sucatas para ganhar dinheiro e se sustentar.



Aqui vemos algumas crianças observando suas casas serem destruídas e no fundo vemos uma maquina destruindo as casas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

O texto das alunas, representado na figura 45, exemplifica o que foi observado na maioria das produções coletivas das turmas A e B. Ele reforça o avanço na produção do gênero fotorreportagem, pois os alunos conseguiram selecionar um tema para escrever o texto, selecionar as imagens e organizá-las em uma sequência, atribuir legendas para cada imagem e definir um título adequado para o texto, o que faz com que se adeque à proposta de produção textual solicitada e ao gênero trabalhado.

Ao analisarmos as fotografias dos alunos à luz da GDV, percebemos que houve uma preocupação com a seleção e produção destas. Observamos na maioria das imagens algumas características predominantes de uma representação narrativa, como a presença de participantes e vetores que destacam processos de ação transacional, como na imagem abaixo.

Figura 46 – Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Também destacamos processos de reação, que “caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre a linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados” (NASCIMENTO, *et. al.*, 2011, p. 535), como na imagem das alunas Joana e Lídia, em que vemos três mulheres olhando para um participante que não aparece na imagem. Pela posição das mulheres, tal participante parece ser um fotógrafo.

Figura 47 – Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma A



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Atentamos também para a metafunção interacional, ao observarmos que as alunas Flávia e Alice selecionam imagens que retratam animais que estão prestes a serem extintos. Na imagem abaixo, vemos um mico leão dourado, que faz contato por meio do olhar com o leitor/espectador, como se pedisse socorro, estabelecendo uma relação pessoal, criando uma demanda, ou seja, o mico leão dourado parece requisitar que o salvemos da extinção.

Figura 48 – Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

As questões que envolvem distância social, atitude e poder também podem ser observados nas imagens escolhidas pelos alunos, como no caso da imagem abaixo.

Figura 49 – Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Segundo Nascimento et. al. (2011, p. 540),

o posicionamento do corpo do participante representado em relação ao leitor pode projetar maior ou menor envolvimento ou distanciamento. [...] o distanciamento acontece por meio de ângulos oblíquos, em que o participante representado é posicionado de lado em relação ao leitor (NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011, P. 540/541).

O distanciamento é observado ao verificarmos a participante, sentada de lado, com a cabeça abaixada. A imagem selecionada pelos alunos faz parte da fotorreportagem sobre conflito de gerações, que trata sobre as dificuldades de relacionamento entre pais e filhos, que acabam levando os filhos à depressão e ao isolamento social. Na legenda os alunos escreveram

chega a um ponto, em que a mente já não aguenta mais, começa a afetar até nos estudos e também no trabalho, onde não conseguimos fazer mais nada e nem nos concentrar (Sandra, Paula, Pedro, Cristina – Legenda da fotorreportagem).

A legenda reforça a ideia de distanciamento social, representada na imagem. Percebemos que a escolha dos alunos foi intencional, pois queriam retratar como a depressão afeta a mente dos jovens, levando-os a se distanciarem pelo esgotamento e pela falta de concentração.

Por fim, ao analisarmos as imagens de acordo com a metafunção representacional, observamos que houve uma preocupação em selecionar ou produzir imagens que retratam a temática escolhida. Na imagem abaixo, retirada da fotorreportagem sobre conhecimento literário, os alunos trouxeram como informação principal os livros, que estão centralizados na imagem.

Figura 50 – Imagem retirada da fotorreportagem de alunos da turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Quanto à metafunção composicional, observamos uma preocupação com a organização da mensagem. Na legenda os alunos escreveram “diversidade de livros”, seguida de uma lista de títulos de romance, ação, drama, entre outros. Há uma preocupação nessa imagem em destacar a informação principal: a diversidade de livros que podemos encontrar em uma biblioteca, atentando-se para o que estudamos da GDV sobre o valor da informação, na oposição centro/margem. Entretanto, nem todos os alunos que produziram as imagens, conseguiram atentar-se para o valor da informação, como vemos na imagem abaixo:

Figura 51 – Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma C



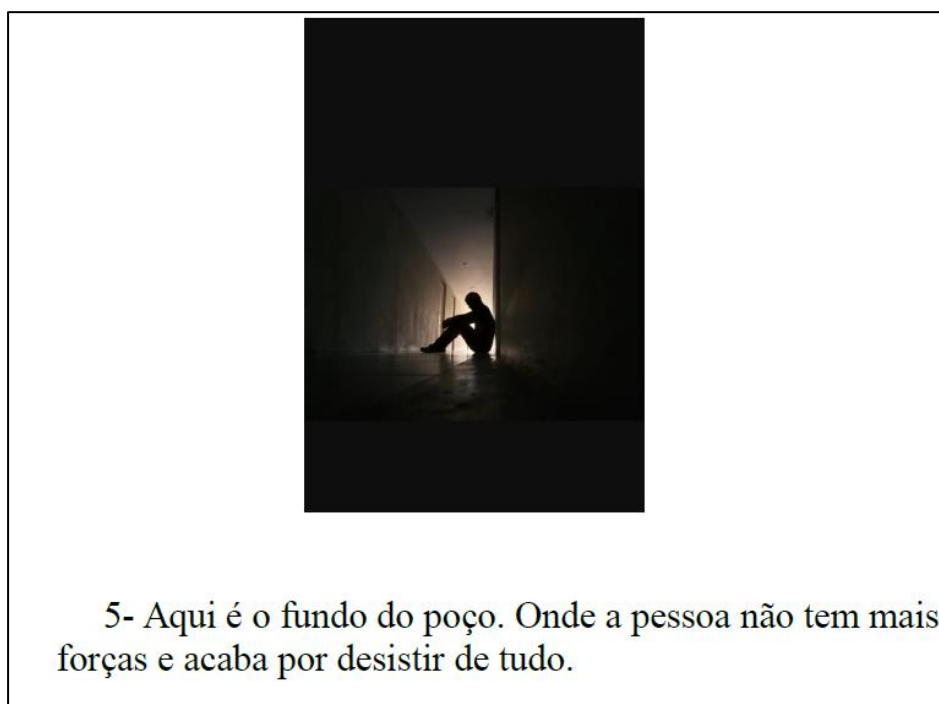
Gostamos de ficar na capela porque é um lugar onde ficamos sentadas nas escadas conversando.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Essa imagem faz parte da fotorreportagem das alunas Maria e Priscila, sobre os lugares que mais gostam na escola. Pela legenda da foto, o lugar que gostariam de retratar é a capela e suas escadas (prédio branco), que aparece no fundo da imagem. Com base nos pressupostos da GDV no que tange ao valor da informação, ao examinarmos posicionamento dos elementos da imagem, constatamos que as alunas não conseguiram dar a importância devida à capela (tema da imagem), colocando-a em posição centralizada ou mais idealizada. Aqui há também uma questão de saliência, pois a capela está de lado, não em primeiro plano, o que não lhe confere importância e realce.

Ainda na metafunção composicional, ao analisarmos os recursos de saliência e enquadramento, observamos que várias imagens trazem recursos de nitidez, cor, posicionamento em primeiro ou segundo plano e tamanhos para destacar ou apagar determinado elemento da imagem, como passo a apresentar nas imagens abaixo.

Figura 52 – Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Nessa imagem, os alunos utilizam tons escuros para representar o fundo do poço, no qual está o adolescente. Apenas uma pequena luz central para iluminar o adolescente que chegou ao fundo desse poço. Tal adolescente está posicionado ao fundo da imagem, distante do leitor/espectador, retratando seu isolamento. Nessa mesma ótica, os alunos Felipe e Douglas, da turma B, retrataram os pontos negativos da escola por meio da fotografia do banheiro masculino. Segundo a GDV, as variações de tamanho de um determinado elemento em comparação aos demais confere saliência à imagem, assim como a centralização da figura do

participante representado (adolescente), que confere importância e valor principal da informação, como acontece na fotografia dos alunos.

Figura 53 – Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Os alunos destacam, pelo tamanho, o mictório que não pode ser utilizado, por estar quebrado. Esse tamanho pode significar maior importância dada ao problema, reforçado pelo título “Pontos negativos”. Também as alunas Débora e Sabrina, da turma C, utilizam do recurso de nitidez para retratar o trânsito de Divinópolis em dias de chuva.

Figura 54 – Fragmento da fotorreportagem de alunos da turma C



Em dias mais chuvosos as ruas de Divinópolis não costumam ficar tão cheias quanto em dias ensolarados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

As alunas tiraram uma fotografia em um dia chuvoso para mostrar que as ruas de Divinópolis ficam vazias, sem muitos pedestres. Para representar a chuva, elas tiram a foto como se a câmera estivesse molhada, com várias gotas de água, que parecem uma espécie de filtro para a foto da cidade.

Apresentadas as análises das imagens separadamente, passo agora a analisar as escolhas e a composição da fotorreportagem como um texto multimodal. Segundo Kress e van Leeuwen (2006),

Estes três princípios de composição não se aplicam apenas a imagens isoladas, como no exemplo que acabamos de discutir; aplicam-se também a elementos visuais compostos, elementos visuais que combinam texto e imagem e, talvez, outros elementos gráficos, seja numa página, num ecrã de televisão ou de computador. Na análise de textos compostos ou multimodais (e qualquer texto cujos significados sejam realizados através de mais de um código semiótico é multimodal), surge a questão de saber se os produtos dos vários modos devem ser analisados separadamente ou de forma integrada; se os significados do todo deveriam ser tratados como a soma dos significados das partes, ou se as partes deveriam ser encaradas como interagindo e afetando umas às outras (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 177)⁴⁰.

Quero destacar nesse momento como o significado presente nos textos dos alunos foi construído pela soma dos significados das partes, visto que as imagens produzidas/selecionadas foram mobilizadas para a construção da fotorreportagem. Como afirmado por Kress e van Leeuwen (2006), faz-se necessário analisar a composição textual, a fim de compreender os significados ali estabelecidos. Nessa perspectiva, não buscamos a centralidade do código linguístico ou da imagem, mas examinamos ambos como recursos integrados na produção das fotorreportagens.

Após os estudos da GDV na etapa de desconstrução do Ciclo de Aprendizagem, saliento o avanço da produção de significados no texto dos alunos, e com isso, já integro à essa análise como os elementos da competência nº 10 foram mobilizados para a produção de significados, configurando a quarta categoria de análise das fotorreportagens coletivas. Para exemplificar tal análise, selecionei o texto “Conflito de Gerações”, dos alunos Sandra, Paula, Pedro e Cristina, da turma B, uma vez que ele representa o que aparece na maioria das produções

⁴⁰ Tradução própria. Original: These three principles of composition apply not just to single pictures, as in the example we have just discussed; they apply also to composite visuals, visuals which combine text and image and, perhaps, other graphic elements, be it on a page or on a television or computer screen. In the analysis of composite or multimodal texts (and any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal), the question arises whether the products of the various modes should be analysed separately or in an integrated way; whether the meanings of the whole should be treated as the sum of the meanings of the parts, or whether the parts should be looked upon as interacting with and affecting one another (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

dessa etapa. Optei por reproduzir aqui o texto completo, com o objetivo de identificar como as imagens e as legendas se complementam na construção do sentido do texto.

Figura 55 – Fotorreportagem coletiva – Sandra, Paula, Pedro e Cristina

Conflitos de Gerações (criança/adolescentes)



1- Aqui ambos os pais, estão discutindo a respeito de como lidar com a situação da criança, porém acaba acarretando discussões e afeta a criança negativamente.



2- Desde pequenos nossos pais não nos ensinam a nos abrir. Por isso nos fechamos a partir da infância. Não sabendo o que fazer.



3- Chega a um ponto, em que a mente já não aguenta mais, começa a afetar até nos estudos e também no trabalho, onde não conseguimos fazer mais nada e nem nos concentrar.



4- A única coisa que buscamos, é um ponto de refúgio, pois já não temos mais força de vontade e paz interior, querendo apenas nos isolar e ficar sozinhos.



5- Aqui é o fundo do poço. Onde a pessoa não tem mais forças e acaba por desistir de tudo.



6- Por fim, outro aspecto de nossas vidas é o bullying, que também afeta nossas crianças e adolescentes. Os machucando e fazendo se odiarem, se compararem aos outros, pensando também em desistir

Podemos observar, primeiramente, o recurso de saliência no título, cuja cor é vermelha, diferenciando-se dos demais textos verbais. Tal destaque justifica-se por ser o título do texto e não apenas uma legenda. Os alunos apresentam seis imagens, responsáveis pela progressão textual, que pode ser observada, primeiramente, pela numeração das legendas. No início de cada legenda, os alunos numeram de 1 a 6, como se estivessem apontando a qual imagem pertence cada legenda.

A ordem das imagens também aponta para a progressão da temática do texto. As imagens 1 e 2 apontam para os problemas que acontecem entre pais e filhos (brigas e falta de diálogo), os quais acarretam problemas na vida do adolescente (imagens 3 a 5). Logo, os problemas de isolamento social e depressão são gerados pelos conflitos de geração. Subentende-se que, se não houvesse conflitos entre pais e filhos, tais problemas poderiam ser evitados. As escolhas das imagens e a ordem em que elas aparecem no texto apresenta uma sequência narrativa-descritiva, narrando o que está acontecendo e consequentemente, descrevendo comportamentos e sintomas. Esta sequência se dá pelo que as imagens representam, conforme aponta a metafunção representacional. Na imagem 1 observamos processos verbais, ao identificarmos a discussão e irritação dos pais com os adolescentes. Já na imagem 2 observamos a ausência de reação e repulsa da filha em relação à mãe. Nas imagens 3 e 4, identificamos processo reacional não transacional, no cansaço e tristeza do adolescente na imagem 3 e no olhar direcionado para fora e isolamento e cenário pouco delineado. Por fim, a imagem 5 é o “fundo do poço”, representado por um cenário escuro, representando o isolamento total. Também na imagem 6 destacamos o processo de ação, no qual dois outros apontam para o adolescente, porém essa imagem foge da temática selecionada pelo grupo, uma vez que o bullying normalmente é praticado entre membros de um mesmo grupo, não representando um conflito de gerações.

Outra forma de compreender como se dá a progressão temática é por meio das cores utilizadas nas imagens. Se nos atentarmos para as três primeiras imagens, percebemos que as fotos apresentam cores mais claras e ambientes mais iluminados, entretanto, à medida que os problemas vão se tornando mais sérios (isolamento, depressão e bullying), as imagens vão se tornando mais escuras, com a predominância da cor preta, até, por fim, a última imagem ser preta e branca. Logo, as cores das imagens representam progressivamente como os problemas vão se tornando mais sérios à medida que o texto vai sendo escrito.

Ao analisarmos as legendas, observamos a integração entre código linguístico e recurso visual. Na primeira legenda, os alunos começam com o advérbio “aqui”, para mostrar que se referem à imagem dos pais brigando para resolver a situação da criança, o que parece

ser o ideal, mas que acaba sendo um problema, que pode ser observado pela conjunção adversativa “porém”, pelo uso do advérbio “negativamente”, que modifica o verbo “afetar”, e pela postura da criança – mãos tampando os ouvidos, na tentativa de evitar ouvir a briga dos pais – representando a informação principal da imagem, baseada na oposição centro/margem.

Na segunda legenda, podemos perceber que o conflito entre gerações não é um problema somente da adolescência, mas se arrasta desde a infância, pois os alunos escolhem as expressões “desde pequenos” e “nos fechamos a partir da infância”. Tal infância é representada pela imagem de uma menina que parece estar levando uma bronca de sua mãe. A garota está com os braços cruzados, de costas para a sua mãe, com expressão fechada, como se não quisesse conversar.

Há uma quebra na progressão textual quando os alunos trazem o problema do bullying para o texto. A última imagem representa um aluno sentado no chão, sofrendo bullying de outros colegas. A legenda aponta para o encerramento do texto, com a conjunção “Por fim”, mas os alunos trazem um novo assunto – “outro aspecto” – que pode gerar problemas de isolamento e depressão. O bullying é apresentado como um novo problema que leva os adolescentes a se isolarem, além do conflito de gerações. Nesse momento, percebemos a quebra da progressão temática, com a introdução de um tópico.

Apesar dos alunos não se posicionarem como autores do texto, ressalto que há uma familiaridade dos alunos com a temática do texto. Na legenda 1 e 5, os textos aparecem em 3ª pessoa, enquanto as demais estão em 1ª pessoa. Podemos inferir que os alunos já passaram da infância, por isso, na legenda um, o texto aparece em 3ª pessoa. Nas legendas 2, 3, 4 e 6, há uma identificação dos autores com a temática do texto, ao utilizarem “nos fechamos” (legenda 2), “não conseguimos” (legenda 3), “buscamos” (legenda 4) e “nossas vidas” (legenda 6), como se eles vivenciassem tais problemas. Já na legenda 5, os alunos retomam o advérbio “aqui”, identificando a imagem 5 e escrevem o texto em 3ª pessoa, apontando que o fundo do poço é “onde a pessoa não tem mais forças e acaba por desistir de tudo”. Nesse momento, os alunos se excluem do problema, como se não tivessem “chegado no fundo do poço”.

Para a produção de significados por meio da organização e composição da fotorreportagem, os alunos mobilizaram práticas da cultura digital, ao produzir o texto, considerando os recursos e ferramentas disponíveis na internet. Para a produção da fotorreportagem coletiva, muitos grupos acessaram diferentes *sites* (mídias) para selecionar/baixar imagens que retratassem o tema escolhido por eles. Em seguida, utilizaram editores de texto (ferramentas) para organizar essas imagens na sequência desejada e produzir as legendas que representassem o tema. O uso de diferentes linguagens ou semioses para a

produção de sentidos se dá na associação entre código linguístico e imagens, que possibilita interpretações para além da imagem isolada, como visto no exemplo acima. Segundo Kress (2010), caracterizar um texto como multimodal pressupõe a tarefa complexa de planejar, reunir e organizar uma série de signos em modos diferentes, em uma produção autoral, essenciais para a produção de significados, o que pode ser observado no texto dos alunos.

Nas três turmas, mesmo que algumas fotografias não foram produzidas pelos próprios alunos, a seleção e organização da sequência para a produção textual possibilita considerar o texto como um projeto autoral. Apenas os grupos que escrevem sobre animais em extinção, conhecimento literário e educação através da biblioteca, todos da turma B, afastam-se do projeto autoral, ao trazer cópias de textos publicados na internet para compor a legenda da fotorreportagem. Estes grupos cumpriram parcialmente os elementos da competência estudada, na medida que utilizaram diferentes linguagens, mídias e ferramentas para ampliar a produção de sentidos, porém sem conseguir realizar um projeto autoral.

Observamos um avanço, principalmente nas turmas A e B, primeiramente na escolha da ferramenta para a produção textual. Ao optarem por trocar o *Instagram* por editores de texto, tiveram a oportunidade de estruturar melhor o gênero, apropriando-se de mídias e ferramentas digitais para produzir o texto conforme orientações da proposta de produção. Em segundo lugar, nos processos de produção que conferiram autoria ao texto. Apenas o texto das alunas Flávia e Alice (animais em extinção) foi escrito utilizando fotos e legenda retiradas da internet. Os demais textos foram escritos ora selecionando imagens da internet e produzindo as legendas, ora produzindo as fotografias e copiando a legenda. Os textos dos grupos Fernanda e Douglas – Turma B, Priscila e Maria – Turma C e Débora e Sabrina – Turma C foram compostos de imagens e legendas escritas pelos próprios alunos. Somente o texto das alunas Patrícia, Eunice, Geovana e Jéssica – Turma A, afasta-se da proposta ao apresentar apenas título e uma sequência de imagens, sem produzirem legenda para as imagens produzidas.

Na turma C, a mobilização de recursos digitais para a produção textual se manteve, semelhantemente à fotorreportagem inicial. Os avanços foram observados na produção das imagens, considerando o que foi trabalhado anteriormente, principalmente as metafunções interacional e composicional e com o que foi estudado acerca da GDV. Segundo Nascimento *et. al.* (2011, p. 547),

a familiarização com essa teoria, no nosso ponto de vista, pode, em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em logo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade (NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011, p. 547).

Corroboro os autores, ao identificar o progresso que os alunos obtiveram ao estudar os pressupostos da GDV, mediante a adaptação do Ciclo de Aprendizagem. Somos capazes de identificar na produção dos alunos como a linguagem verbal e não verbal foram utilizadas para a produção de significados. Segundo Fuzer e Cecchin (2021), o uso do Ciclo de Aprendizagem possibilita o ensino da língua, mediante aos padrões da linguagem que compõem o gênero. Segundo as autoras,

o estudante desenvolve habilidades linguísticas para a leitura e produção de textos que se aproximam do domínio do gênero de texto em estudo. Em outras palavras, aprendem a usar adequadamente recursos linguísticos para o alcance de determinado propósito sociocomunicativo (FUZER E CECCHIN, 2021, p. 26).

Ao propor uma adaptação do Ciclo de Aprendizagem, a fim de integrar os pressupostos da GDV para leitura de imagens, expandimos as conclusões de Fuzer e Cecchin (2021), compreendendo que o estudante desenvolve habilidades linguísticas e semióticas para a leitura e produção textual, que o aproxima do gênero estudado, no nosso caso, a fotorreportagem. Ou seja, os alunos aprendem a usar os recursos semióticos para o alcance do propósito sociocomunicativo, o que pode ser observado na produção coletiva dos alunos.

5.1.3. Fotorreportagem Individual Final

Segundo o planejamento inicial, a fotorreportagem individual final deveria ser escrita pelos alunos nas aulas 10, 11 e 12. Na aula 10, os alunos fariam o planejamento do texto e o início da produção, terminando a escrita do texto em casa. Deveriam trazer o texto pronto na aula 11, para que pudéssemos realizar um *feedback* em pares e identificar o que deveria ser melhorado. A aula 12 ficou reservada para a reescrita e entrega da produção final. Entretanto, devido às adaptações necessárias, as turmas A e B não conseguiram seguir o planejamento inicial. As duas turmas utilizaram a aula 10 para realizar a análise das fotorreportagens coletivas e as aulas 11 e 12 para leitura e planejamento da proposta de produção, escrita da primeira versão do texto e reescrita. Para que a alteração das aulas fosse efetiva, os alunos deveriam produzir o texto na aula 11 e trazer próxima aula para, juntamente com a professora, ler e reescrever, fazendo as correções necessárias. Apenas a turma C conseguiu cumprir o planejamento inicial, planejando o texto na aula 10, escrevendo a primeira versão em casa e realizando os processos de correção e reescrita nas aulas 11 e 12.

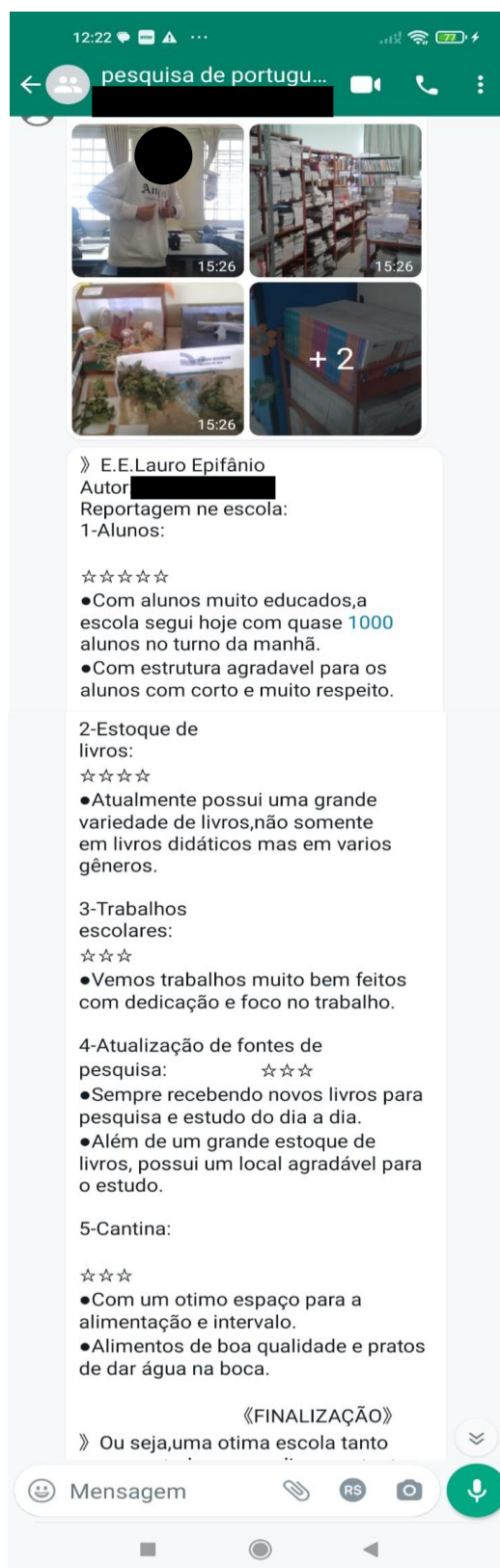
Para a análise das fotorreportagens finais, as categorias de análise seguem as mesmas das fotorreportagens inicial e coletiva, discorrendo sobre a adequação à proposta, adequação ao

gênero, pressupostos da GDV e mobilização dos elementos da competência específica nº 10. Para a fotorreportagem final, os alunos foram orientados a selecionar um tema, definir o público-alvo, definir a quantidade de imagens do texto e consultar matérias jornalísticas sobre a temática escolhida. Em seguida, deveriam tirar as fotografias e editá-las, caso necessário, levando em consideração elementos como demanda, enquadramento, perspectiva, nitidez, cor, entre outros. Com as imagens estabelecidas, a próxima etapa seria elaborar legendas para as fotografias e produzir seu texto, pensando na estrutura do gênero: título, autor, fotografias e legendas.

Foram produzidos um total de 20 textos, sendo 4 textos da turma A, 9 textos da turma B e 7 textos da turma C. As aulas 10, 11 e 12 foram realizadas no final do mês de novembro e início de dezembro de 2022, época em que estavam acontecendo os jogos da Copa do Mundo, por esse motivo tivemos muitos alunos faltosos, visto que a escola pública não dispensou os alunos durante os jogos. Por esse motivo, alguns alunos-participantes, principalmente na turma B, não produziram o texto final. Apesar da reportagem final ser uma das últimas atividades avaliativas de língua portuguesa para a nota do 4º bimestre, alguns alunos que já tinham a soma das notas da disciplina e sabiam que haviam sido aprovados, também não quiseram produzir o texto.

Por fim, outros alunos da turma A e B faltaram na aula 11 e 12, por isso alguns apenas tiraram algumas fotografias da escola e enviaram no grupo de *Whatsapp* da sala, escrevendo todas as legendas após o envio das fotografias, na tentativa de contar como tarefa cumprida e não perder a avaliação do bimestre. Por esse motivo, excluo das análises os textos dos alunos Douglas e Gustavo, da turma B, pois os alunos não participaram das aulas 11 e 12, enviando sua tarefa como mensagem do *Whatsapp*, conforme exemplificado abaixo.

Figura 56 – Mensagem de *Whatsapp* enviada pelo aluno Douglas – Turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Portanto, para fins de análise, na turma B, serão contabilizados apenas 7 textos, resultando em um total de 18 textos analisados. No tocante à adequação da proposta, todos os alunos selecionaram um tema e escolheram um público-alvo. Nas turmas A e B, a maioria dos textos versaram sobre a escola, uma vez que os textos foram produzidos durante a aula. Somente as alunas Cristina e Fernanda produziram textos com temática diferente, pois não conseguiram terminar a escrita na aula 11, levando o texto para casa e entregando-o na aula 12. Como uma das prerrogativas era que o aluno produzisse as próprias imagens, separamos um tempo da aula 11, logo após o planejamento, para que os alunos saíssem pela escola, identificando ambientes e pessoas que representassem a temática escolhida. Já na turma C, os temas variaram, pois os alunos puderam tirar as fotografias em casa.

Quadro 21 – Temáticas das fotorreportagens individuais finais

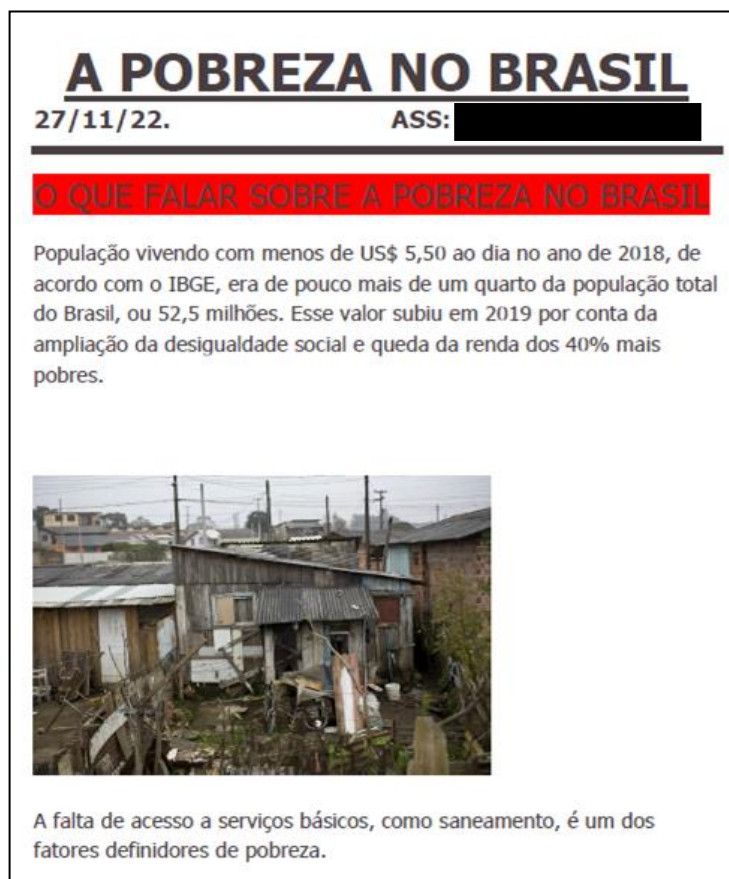
TURMA	ALUNO-PARTICIPANTE	TEMÁTICA
A	Joana	Ambientes da escola
A	Lídia	Copa do mundo em uma escola
A	Eunice	As influências da copa em ambiente escolar
A	Jéssica	Copa do mundo na nossa escola
B	Fernanda	A pobreza no Brasil
B	Flávia	Murais da escola
B	Alice	Murais da escola
B	Paula	O que precisa ser melhorado em minha escola
B	Cristina	Trânsito em Divinópolis
B	Luciana	Ambiente escolar
B	Marcela	Ambientes da escola
C	André	Dia a dia no trânsito em Divinópolis
C	Priscila	Brasil na copa do mundo 2022
C	Débora	Meu bairro
C	Carla	Poluição
C	Adriana	Pontos turísticos em Olinda
C	Sabrina	Trânsito
C	Maria	Manifestações Políticas

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Vários alunos da turma C disseram não ter ideias sobre o que escrever, por isso, durante a aula 10, listamos vários temas que poderiam ser abordados, como a retomada do tema da fotorreportagem inicial – o lugar onde vivo, poluição, trânsito, copa do mundo, entre outros. Portanto, alguns temas se repetem na turma C, devido à lista elaborada pela turma. Um dos requisitos para a produção da fotorreportagem final era que os alunos produzissem as próprias imagens e escrevessem as próprias legendas, sem seleções de imagens da internet. Somente as alunas Fernanda – Turma B e Adriana – Turma C não cumpriram os requisitos, trazendo

imagens retiradas da internet. A aluna Fernanda também recortou fragmentos de textos da internet para compor suas legendas.

Figura 57 – Fragmento da fotorreportagem da aluna Fernanda – Turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Todas as fotografias produzidas pelos alunos retratam a temática escolhida, bem com as legendas, que explicam ou complementam a imagem. A aluna Lídia – turma A, usa constantemente o advérbio “aqui” na legenda, com o objetivo de explicar e justificar a imagem produzida.

Figura 58 – Fragmento da fotorreportagem da aluna Lídia – Turma A



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

No que concerne à adequação ao gênero, os alunos, majoritariamente, conseguiram compreender a estrutura do gênero, apresentando título, nome do autor, data de publicação, sequência de fotos e legenda. A aluna Joana, turma A, foi a única que não colocou o título e as legendas do seu texto constam apenas dos nomes dos espaços da escola que a aluna representa. Ela também não apresenta autor ou data de publicação, configurando como o texto que mais se afasta da estrutura do gênero fotorreportagem, apesar de apresentar a ordem: fotografia e legenda. As legendas apenas nomeiam os ambientes, não configurando uma narrativa.

Figura 59 – Fotorreportagem da aluna Joana – Turma A





Mural



Biblioteca Monteiro Lobato



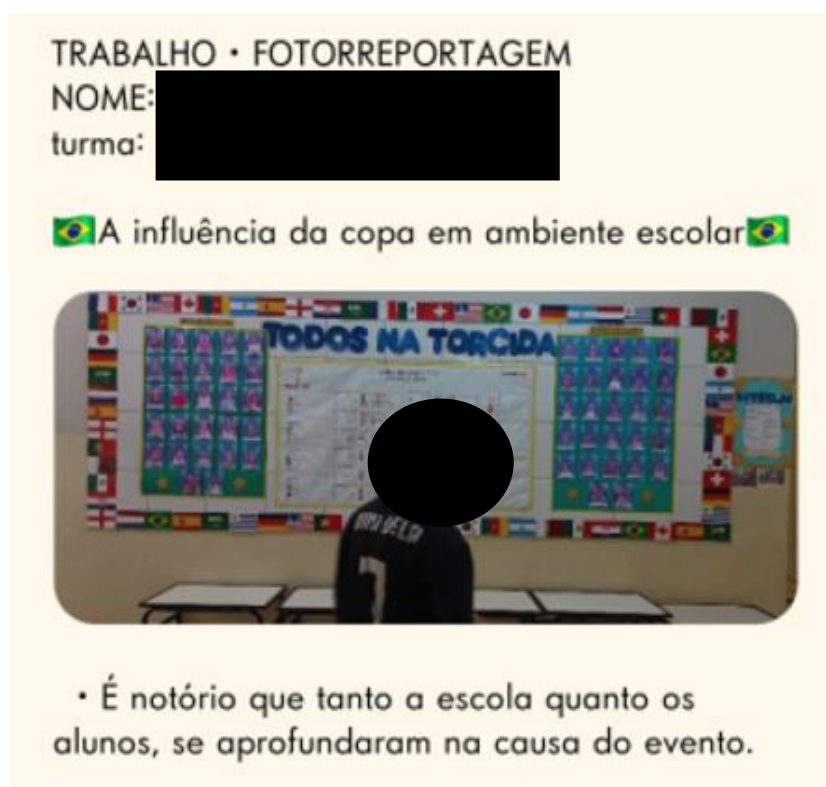
Sala de informática

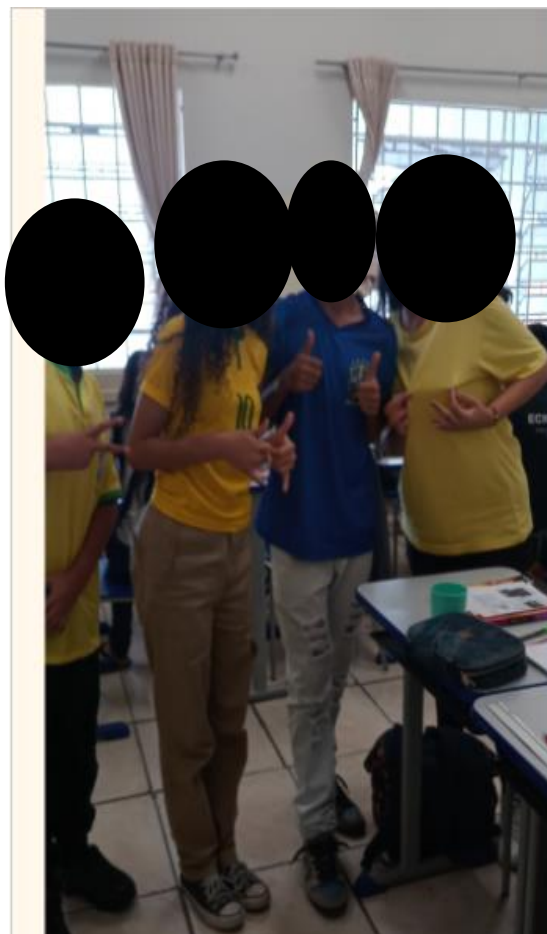
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Segundo Buitoni (2011, p. 95), a fotorreportagem configura-se quando “um grupo ou série de fotos são construídos em torno de um tema principal”, apresentando uma narrativa, o que podemos observar em textos das três turmas. Como exemplo de adequação ao gênero, apresento a fotorreportagem da aluna Eunice – turma A, na qual a aluna consegue retratar a euforia dos alunos e os enfeites da escola para a Copa do Mundo. A aluna segue a estrutura do

texto, apresentando título, sequência de fotografias e legenda. A identificação da autoria não acontece, apesar da aluna assinar a fotorreportagem como um trabalho escolar. Pela formatação e pelo conjunto dos elementos presentes no texto, podemos identificar claramente na produção da aula a fotorreportagem, por meio da estrutura e da narrativa por ela apresentada.

Figura 60 – Fotorreportagem da aluna Eunice – Turma A





• Podemos observar que o empenho dos alunos para a Copa do Mundo.



• As alunas estão se preparando para o jogo de todas as escolas (JED) porém no clima da copa também.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Na fotorreportagem acima, a aluna apresenta quatro imagens, selecionando, primeiramente, uma que retrata um aluno de frente para o mural da escola, que apresenta a tabela dos jogos, as bandeiras dos países e as fotos dos funcionários da escola, como figurinhas do álbum da copa. Em seguida, a aluna opta por apresentar como os alunos estão empolgados, pois todos os alunos estão usando camisas da seleção brasileira ou camisas amarelas. A terceira imagem representa o time feminino da escola para os Jogos Escolares de Divinópolis – JED, cujas jogadoras vestem uniformes com as cores do Brasil. Por fim, apresenta duas alunas de costas para a câmera e de frente para o mural, com foco nas camisas de nº 10, principal número da seleção.

Por meio das imagens e das legendas produzidas e dos demais elementos que compõem o texto, podemos afirmar que a aluna adequa sua produção ao gênero fotorreportagem, apresentando uma narrativa do que acontece na escola durante os jogos. Podemos observar a animação dos alunos e os preparativos da escola, ao acompanhar os resultados com a ajuda da tabela de jogos e resultados exposta no mural. O texto da aluna é somente um exemplo de como as produções, principalmente das turmas A e B, avançaram no que tange a adequação ao gênero textual. Vale destacar que, para a produção da fotorreportagem final, os alunos da turma A e B

não foram para a sala de informática para usar editores de texto, escrevendo tudo com o uso do celular, com a ajuda do *GoogleDocs*, dos *Documentos* e das anotações do aparelho. Portanto, percebemos a evolução na compreensão e produção do gênero.

Baseada na fotorreportagem acima, passo agora a analisar a conscientização sobre o uso da imagem, verificando como o conjunto dos elementos semióticos contribuem para a produção de significados no texto. Primeiramente, observamos estruturas narrativas, que descrevem momentos passados pelos alunos na escola e também escolhas para definir o contato social, atitude e distância social, ao retratar na segunda imagem os alunos de frente, fazendo pose para a câmera, orgulhosos da camisa que estão usando, e na última imagem, as alunas de costa, a fim de enfatizar no nº das camisetas.

Nas demais produções, ao analisarmos as imagens separadamente, identificamos estruturas narrativas, ora representando processos de ação, ora de reação, como no exemplo da imagem abaixo, retirada da fotorreportagem do aluno André – Turma C.

Figura 61 – Fragmento da fotorreportagem do aluno André – Turma C



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Na imagem, observamos processo de ação não-transacional, pois o participante humano se movimenta para um lugar que não sabemos, um lugar fora da imagem. Diferente das escolhas da aluna Marcela – Turma B, que opta por fotografar ambientes da escola,

retratando tais ambientes por meio de processos classificatórios, pois apresenta os participantes de forma relativamente simétrica, destacando as características em comum, como na figura abaixo, que a aluna fotografa o refeitório da escola.

Figura 62 – Fragmento da fotorreportagem do aluno Marcela – Turma B



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

No que concerne à metafunção interacional, alguns alunos optam por representar os participantes de forma mais pessoal, pois o participante estabelece contato visual com o leitor/espectador, como na imagem da aluna Lídia – Turma A. Em outros textos, como da aluna Maria – turma C, as imagens apresentam distanciamento dos participantes, que aparecem de costas para o leitor/espectador. Dependendo do que os alunos querem retratar, eles conseguem utilizar diferentes ângulos e planos, planejando sua imagem a fim de exprimir determinados significados. Ao compararmos as imagens das alunas Lídia e Maria, observamos que a primeira pretende retratar a alegria e o envolvimento dos alunos durante a copa do mundo na escola, enquanto o foco da aluna Maria é representar a chegada do ex-presidente Bolsonaro, que visitou a cidade em 2022, por isso, os participantes estão, a maioria, de costas para o leitor/espectador, interessados no convidado que chegará.

Figura 63 – Imagens produzidas pelas alunas Lídia e Maria, respectivamente



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Por último, para análise da metafunção composicional, trago como exemplo o texto da aluna Paula – turma A, para destacar como os alunos organizam diferentes recursos composicionais para produção de sentido, ao adequar a produção textual ao gênero fotorreportagem. A aluna escolhe como temática as coisas que precisam ser melhoradas na escola, destacando os principais problemas de espaço inadequado, de acessibilidade e de aparelhos estragados. Ela produziu as imagens durante a aula 11 e escreveu seu texto utilizando editor de texto do *GoogleDocs*, salvando o arquivo em *pdf* e enviando-o por *Whatsapp*, para avaliação da professora. A aluna seleciona cinco imagens que representam diferentes espaços, que em sua avaliação, precisam de atenção ou de melhorias.

Figura 64 – Fotorreportagem da aluna Paula – Turma A

O que precisa ser melhorado em minha escola

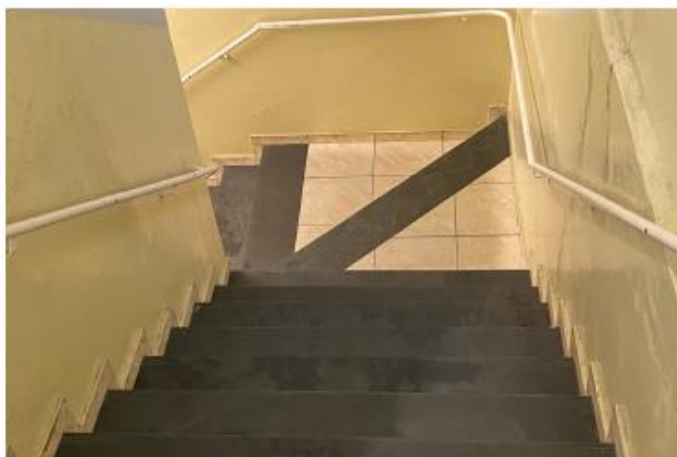
Por: [REDACTED]



A escola tem algumas salas que são muito pequenas e comportam muitos alunos, o que impossibilita a aprendizagem e conforto dos mesmos.



Outro exemplo de salas com má infraestrutura é essa, o lugar não é arejado, tem pouco espaço, com o chão desnivelado, tudo isso influencia para o mal desempenho do aluno.



A escola precisa de mais acessibilidade, essa é a escada utilizada para acessar o segundo andar, seria impossível uma pessoa com deficiência, ou até mesmo com alguma lesão subi-la.



Outro exemplo de falta de acessibilidade é esta rampa que é pequena e íngreme, na hora da saída os alunos saem por lá, mas são muitos alunos e o espaço é pouco, o que pode acabar causando um acidente.



Este bebedouro fica no segundo andar da escola, antigamente funcionava, mas hoje em dia está estragado e precisa de um concerto.

Primeiramente, podemos observar os recursos de saliência no título, que está escrito em fonte e cor diferentes das legendas. O título aparece em cor vermelha, seguido do nome da autora e uma linha, que separa o título das fotografias. Na primeira imagem, o ângulo escolhido mostra como as carteiras da sala estão dispostas, denunciando a falta de conforto que, conseqüentemente, dificulta a aprendizagem dos alunos, como a aluna aponta na legenda. Na segunda imagem, a aluna complementa a ideia anterior, apresentando outro exemplo de má infraestrutura do espaço escolar. A perspectiva em que a foto foi tirada aponta para uma sala que está posicionada embaixo, como se estivesse em um buraco, reforçada pelas descrições apresentadas na legenda, como “o lugar não é arejado, tem pouco espaço, com o chão desnivelado” (Paula, turma B). A aluna aponta, novamente, que a infraestrutura afeta o desempenho escolar dos alunos.

Na terceira e na quarta imagens, Paula reflete sobre os problemas de acessibilidade presentes na escola, ao fotografar a escada e a rampa presentes na escola. Ao fotografar a escada, a aluna destaca que esse é o local de acesso do 2º andar do prédio, que não pode ser acessado por pessoas com deficiência ou alguma lesão. Do mesmo modo, a aluna fotografa a rampa de saída do 1º andar. Segundo a aluna, a rampa “é pequena e íngreme”, o que pode causar acidentes na saída das aulas, pela quantidade de alunos que a escola possui. O ângulo das imagens mostra como a escada e a rampa podem ser perigosas e afetam a acessibilidade dos alunos. Por fim, a última fotografia representa o bebedouro do 2º andar, que está estragado, precisando de manutenção. Os alunos cujas salas localizam-se no segundo andar, devem descer as escadas todas as vezes que precisarem beber água ou encher suas garrafinhas.

Ao atentarmos para os recursos composicionais, observamos primeiramente o valor das informações apresentadas, como no caso da terceira e da quarta imagem, que trazem a escada e a rampa centralizadas. O foco central ou a informação mais importante nas duas imagens são os problemas de acessibilidade provenientes da escada e da rampa. Outro recurso utilizado para destacar os problemas da escola é a proximidade que a imagem do bebedouro – quinta imagem – está do leitor/espectador, que destaca as torneiras estragadas e a falta de água.

As imagens e as legendas se complementam na produção de um texto multissemiótico. No tocante ao valor da informação, observamos que o ideal é representado no título, as melhorias que são necessárias, porém o real é a falta de infraestrutura e de acessibilidade para o melhor conforto e aprendizagem dos alunos. Também na perspectiva do valor da informação ideal/real, uma possível interpretação é a relação entre imagem (ideal) e legenda (real). As imagens representam o ideal – locais que são utilizados na escola e que deveriam garantir a

aprendizagem, enquanto as legendas representam o real – problemas que afetam o desempenho e aprendizagem dos alunos.

Semelhantemente à aluna Paula, a análise das demais fotorreportagens evidencia que os alunos conseguiram utilizar os recursos estudados na GDV para produzir suas fotografias e escrever o seu texto, combinando recursos multissemióticos na produção de significado. As metafunções podem ser observadas na produção das imagens, como nos exemplos apresentados nas figuras 57, 58 e 59, quanto na organização das fotografias e produção das legendas. Houve um avanço significativo nas produções textuais dos alunos ao final do processo de leitura e produção do gênero trabalhado.

Ao destacar os avanços obtidos na última produção textual, destaco a mobilização das práticas da cultura digital para a produção de significados. Nas três turmas, os alunos mobilizaram recursos semióticos – linguagem verbal e não verbal – para a escrita do texto (diferentes linguagens). Também utilizaram o celular como ferramenta digital e seus diferentes recursos como editor de texto e bloco de anotações, bem como diferentes mídias como *Whatsapp* para enviar os textos. A maioria dos alunos conseguiram produzir seus textos em *Word* e convertê-los para *pdf*, o que também reforça o avanço no letramento dos alunos.

Com exceção da aluna Fernanda – turma A, os textos são projetos autorais, planejados e executados pelos alunos. Ao lermos a fotorreportagem “*O que precisa ser melhorado em minha escola*”, observamos como a aluna Paula utiliza o texto para refletir sobre o ambiente em que está, já que aponta as falhas no prédio da escola, entretanto a reflexão feita pela aluna não fica apenas no âmbito da infraestrutura e da acessibilidade. A aluna amplia a discussão ao elencar nas legendas as consequências dos problemas, como o mal desempenho dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, a falta de conforto ou a possibilidade de gerar acidentes. Portanto, fica claro, no que concerne à categoria que trata da competência nº 10, que os alunos conseguiram atingir novos e multi letramentos em projetos autorais.

5.1.4. Novos e multiletramentos: avanços nas produções textuais dos alunos

Segundo nota de rodapé apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 487), os multiletramentos são práticas de leitura e produção de textos constituídos a partir de diferentes linguagens e diferentes semioses. Já os novos letramentos referem-se a práticas da cultura digital, operando a partir de mentalidade e ética diferentes. Com base nos conceitos apresentados, constatamos por meio das análises, avanços significativos nas produções textuais dos alunos. A aplicação de uma proposta de ensino na perspectiva da Pedagogia de Gêneros e

da GDV possibilitou que os alunos desenvolvessem novos e multiletramentos nos processos de compreensão e produção de sentidos. Tais melhorias podem ser constatadas ao analisarmos as fotorreportagens linearmente, identificando os recursos que o aluno mobilizou na produção da fotorreportagem inicial, o que ele fez de diferente na fotorreportagem coletiva para, finalmente, concretizar na fotorreportagem final.

Fuzer e Cecchin (2021, p. 26), ao discutirem a aplicação do Ciclo de Aprendizagem, apontam a possibilidade de avaliação diagnóstica e identificação dos avanços obtidos pelos alunos ao comparar as produções individuais dos alunos. Segundo as autoras,

após a escrita e reescrita conjunta, os estudantes produzem, durante a Construção individual, de forma mais autônoma, um texto do mesmo gênero trabalhado. Essa etapa pode ser a primeira a ser implementada nos casos em que se busca realizar uma avaliação diagnóstica da escrita dos estudantes e, depois de implementadas as demais estratégias do Ciclo, ser realizada novamente. Essa dinâmica possibilita ao professor comparar a primeira produção dos alunos com a última, a fim de aferir avanços na aprendizagem de determinados aspectos da linguagem do gênero de texto utilizado (FUZER E CECCHIN, 2021, p. 26).

Portanto, passo a apresentar neste momento, uma análise comparativa das fotorreportagens, contrapondo as produções inicial e final dos alunos, com o objetivo de corroborar com as análises apresentadas acima. Tal análise comparativa considerará apenas as fotorreportagens inicial e final, pois a produção coletiva conta com a contribuição de vários alunos, o que impossibilita especificar a cooperação individual de cada um.

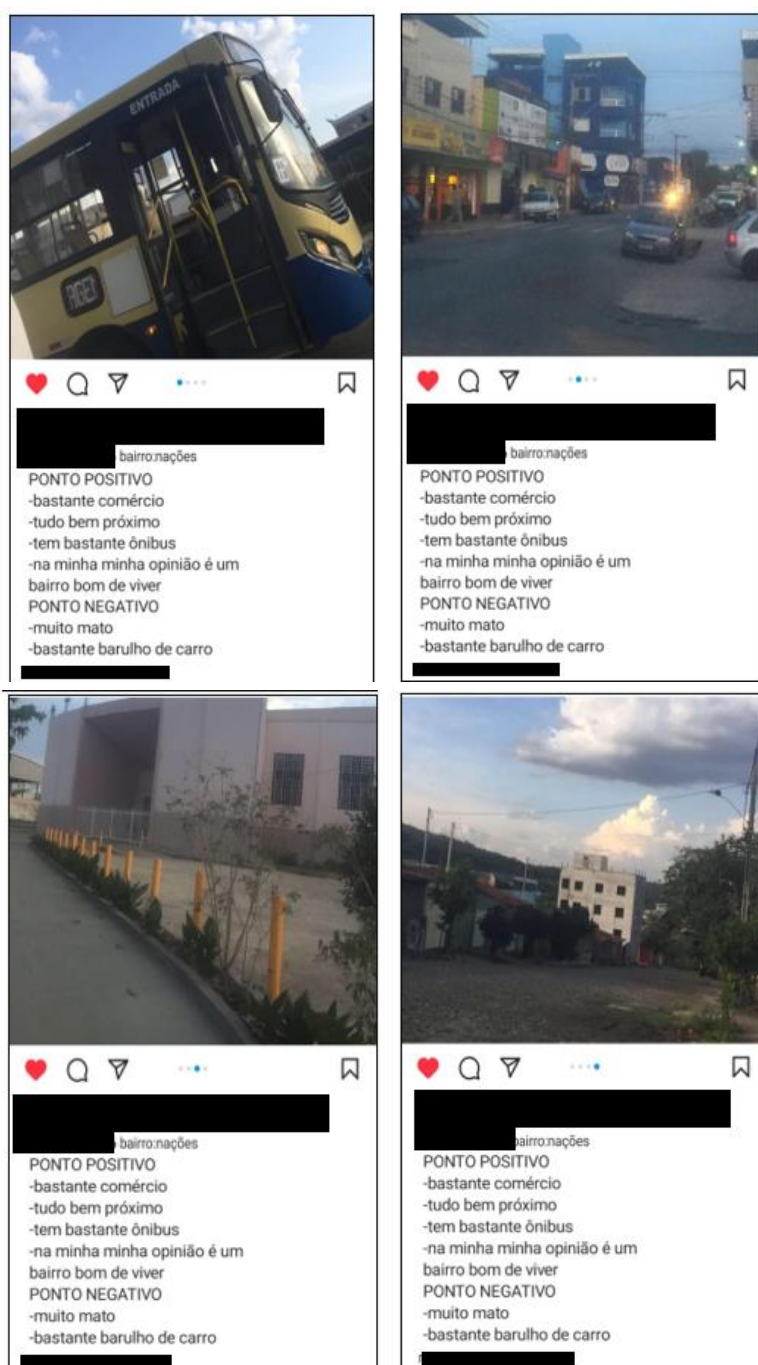
Para fins de análise, utilizo as mesmas categorias acima elencadas – adequação à proposta, adequação ao gênero e conscientização sobre o uso da imagem. Para cada categoria, seleciono uma fotorreportagem inicial e uma fotorreportagem final, sendo analisados dois textos (inicial e final) de um aluno por categoria. Para a categoria “adequação à proposta”, seleciono as produções inicial e final da aluna Geovana, da turma A; para a categoria “adequação ao gênero”, seleciono os textos produzidos pela aluna Alice, da turma B e; para a categoria “conscientização sobre o uso da imagem”, seleciono o texto da aluna Sabrina, turma C. Por fim, retomo os pressupostos da competência nº 10, para identificar como os avanços contribuíram para o desenvolvimento da competência elencada.

5.1.4.1. Adequação à proposta de produção textual

A aluna Geovana, da turma A, produziu sua fotorreportagem inicial baseada nos textos postados pelos colegas, principalmente baseado no texto da aluna Lídia. Para a fotorreportagem

inicial, a aluna selecionou 4 imagens e, ao postar no *Instagram*, colocou na legenda os pontos positivos e negativos do bairro em que mora. No tocante à adequação à proposta, a aluna retrata o bairro em que mora e seleciona a quantidade de imagens definida, porém não conseguimos identificar se as imagens representam os pontos positivos ou os pontos negativos, uma vez que as legendas não condizem com as imagens selecionadas. Já na fotorreportagem final, a aluna definiu a copa do mundo na escola, fotografando os murais da escola e alunos com camisetas da seleção. A aluna também baseou seu texto nos temas que havíamos discutido em sala, produzindo 5 imagens e uma legenda que explica/descreve cada imagem selecionada. Apresento abaixo as duas produções, para fins comparativos.

Figura 65 – Fotorreportagem inicial da aluna Geovana – Turma A



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Figura 66 – Fotorreportagem final da aluna Geovana – Turma A





Mais alunos na torcida



Alunos com a camisa da seleção



Mais uma parte do mural

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A fotorreportagem final da aluna foi produzida utilizando o bloco de anotações do celular, o que gerou uma imagem longa do texto final. Ao lermos os dois textos produzidos pela aluna, observamos que os avanços principais estão na produção das imagens e das legendas. Enquanto no texto inicial a aluna não escreve legendas que condizem com as imagens do texto, na produção final, ela utiliza as legendas para descrever o que vemos nas imagens. No primeiro exemplo, a aluna aponta como ponto negativo a presença de muito mato, porém isso não é retratado em nenhuma das imagens selecionadas. A aluna seleciona ainda como terceira imagem do texto 1, a foto de uma igreja, porém não sabemos qual a importância dessa igreja para o bairro, visto que não fica claro nas legendas. Já no segundo exemplo, a cada imagem, a aluna apresenta uma legenda, assim, conseguimos perceber qual a temática principal do texto.

A evolução dos textos pode ser percebida também na identificação do público-alvo, na temática e na produção das imagens. Na produção inicial, não conseguimos identificar o público-alvo pelas fotos ou pela legenda, o que difere no segundo texto. O título “Copa do Mundo na nossa escola” é representado em todas as fotos produzidas pela aluna, o que permite reconhecer mais claramente a temática do texto. Também a produção das imagens reforça o tema ao escolher a imagem do mural, com a frase “todos na torcida”, confirmando que os alunos representados nas demais imagens estão torcendo pelo Brasil.

Ao compararmos as duas produções, percebemos que a fotorreportagem final da aluna se aproxima mais do gênero trabalhado em sala. Cabe retomar a discussão realizada anteriormente sobre o uso do *Instagram* como suporte para a produção textual. O uso da rede social para a produção inicial impossibilitou de cumprir plenamente a proposta de produção textual solicitada, subvertendo as características do gênero trabalhado, o que não aconteceu na

produção final, visto que os alunos compreenderam a necessidade de trocar o suporte para que a proposta fosse plenamente contemplada.

Os avanços apresentados na produção da aluna Geovana, Turma A, exemplificam o que se repete na maioria dos textos na produção final das turmas A e B. Ao compararmos as entregas da produção inicial e da produção final, conseguimos observar que houve avanços no que se refere à adequação à proposta de produção textual. Na proposta da produção final, os alunos precisavam selecionar o tema da fotorreportagem, produzir as próprias fotografias, editá-las, caso necessário, organizá-las em uma sequência, elaborar legendas para cada uma das imagens e escolher um título adequado.

Na turma A, apenas 4 alunos entregaram a produção inicial e a produção final – Joana, Lídia, Eunice e Geovana. Todas as alunas compreenderam e escreveram o texto, conforme a temática solicitada e produziram fotografias autorais, sem cópias da *internet*. Porém, na produção inicial, as imagens não estão organizadas em sequência e não há uma legenda para cada foto e nenhuma delas possui título. Entretanto, nas produções finais, além de escrever conforme temática solicitada e as fotografias serem autorais, em todos os textos as imagens estão organizadas em sequência e há uma legenda para cada imagem. Apenas o texto da aluna Joana não possui título.

Na turma B, 8 alunos entregaram tanto a produção inicial quanto a produção final. Semelhantemente ao que acontece na turma A, observamos avanços nas produções finais, conforme exemplificado pelo texto da aluna Geovana, turma A. Nessa turma, apenas a aluna Fernanda não produz as próprias imagens, retirando imagens da *internet* para produzir seu texto. Ademais, os outros requisitos da proposta foram atendidos por todos os alunos, pois as fotorreportagens apresentam título, imagens em sequência e uma legenda para cada imagem.

Também na turma C, tivemos apenas 4 alunos que entregaram as duas produções. Apesar de as produções iniciais e finais desta turma serem muito semelhantes, observamos que na produção inicial alguns alunos não conseguiram cumprir plenamente a proposta solicitada. Na primeira produção, a aluna Adriana não escreveu legendas que condiziam com as imagens escolhidas por ela, não fotografou o lugar onde ela vive, retirando as imagens da *internet*. Nesta turma, a assimilação da proposta foi similar da primeira para a última produção.

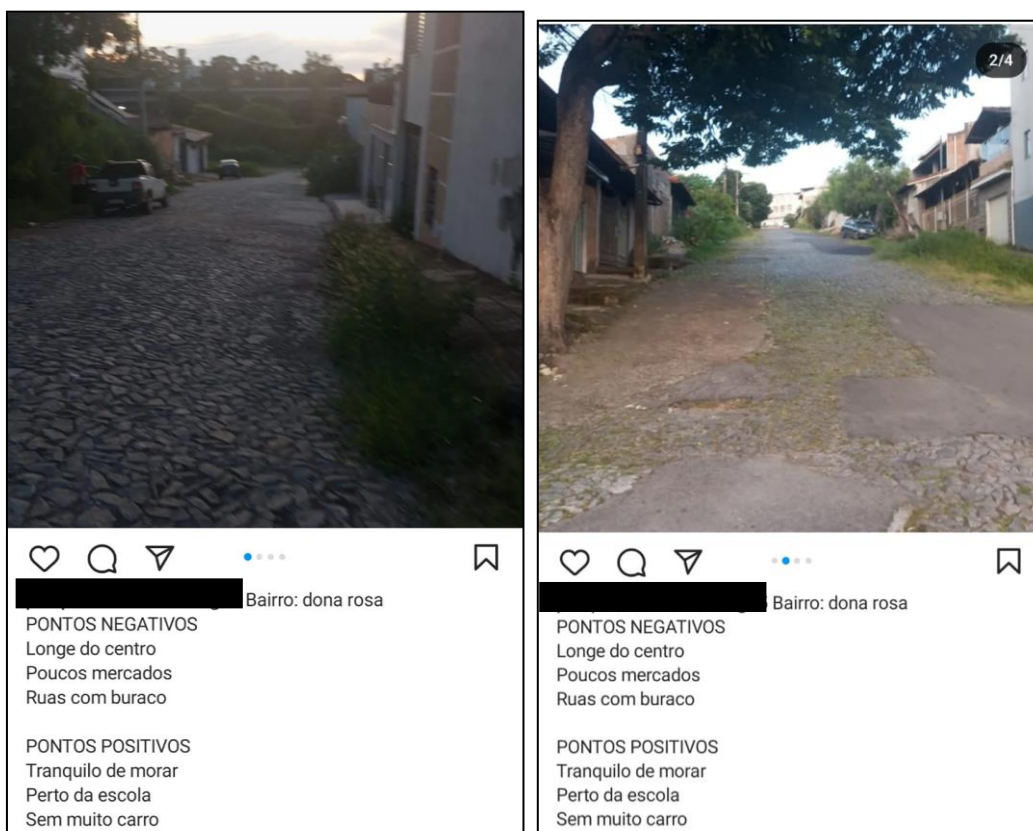
5.1.4.2. Adequação ao gênero textual

O gênero textual fotorreportagem é contemplado pela BNCC no campo jornalístico-midiático, com habilidades envolvendo os eixos de leitura e de produção textual. Segundo o

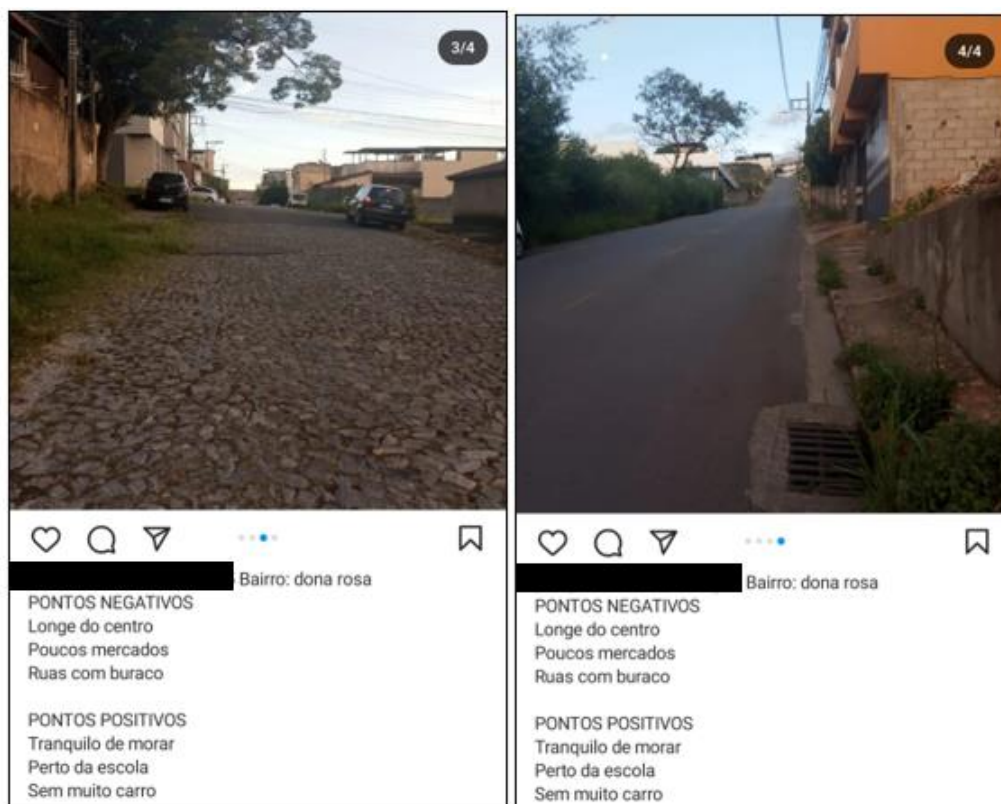
documento, ao avaliarmos as práticas de linguagem deste campo, “vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos: [...]: reportagem, reportagem multimidiática, **fotorreportagem**⁴¹, fotodenúncia, [...] dentre outros (BRASIL, 2018, p. 141). Para a análise da adequação ao gênero textual, analiso como o conjunto dos elementos (título, autor, data de publicação, imagens e legendas) e a diagramação contribuem para o reconhecimento do texto enquanto fotorreportagem. Para tanto, selecionei as fotorreportagens inicial e final, produzidas pela aluna Alice, da turma B.

A adequação ao gênero textual foi o maior avanço observado na aplicação da proposta, principalmente nas turmas A e B. No texto inicial, por mais que conseguimos identificar elementos como título, autoria, imagem e legenda, o *Instagram* como suporte afetou a diagramação do texto, distanciando as produções iniciais do formato do gênero fotorreportagem. Ao compararmos as produções da Alice, não reconhecemos o gênero fotorreportagem na primeira produção, diferentemente da produção final, conforme apresentado nas imagens abaixo:

Figura 67 – Fotorreportagem inicial da aluna Alice – Turma B



⁴¹ Ênfase da pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Figura 68 – Fotorreportagem final da aluna Alice – Turma B

MURAIIS DA MINHA ESCOLA

auror



entre os banheiros femininos e masculinos temos um mural que a escola fez, nele temos todas as bandeiras do mundo, todos os professores como se fossem jogadores da copa com o nome, idade, a altura, peso e a imagem da pessoa e a data com os placares de todos os jogos



aqui temos a maquete sobre uma tragédia no mar do navio negreiro,tem também uma sobre humanismo,quincentismo, classicismo e Barrocos



Na biblioteca temos um mural motivando as pessoas a lerem mais e que seus filhos antes de entrar no mundo da tecnologia vão conhecer o mundo dos livros



Nos corredores da escola temos um mural sobre o karatê que os alunos do 8º fizeram explicando mais sobre a origem do karatê



em frente aos banheiros temos maquetes sobre usinas geotérmicas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Ao compararmos os dois textos acima, observamos que a fotorreportagem inicial da aluna não apresenta as características do gênero estudado. A postagem de fotos em formato carrossel, cuja legenda aparece abaixo, com a possibilidade de apenas uma legenda para todas as imagens não se caracteriza como fotorreportagem. Por mais que no texto 1, encontremos a maioria dos elementos do gênero como título, autor, sequência de imagens e legenda, ainda não podemos afirmar que se trata do gênero trabalhado. Já na produção final, a aluna conseguiu organizar estes elementos para a produção de uma fotorreportagem. A formatação possibilita organizar na sequência, título, nome do autor, fotografia e legenda, proporcionando a identificação do texto como fotorreportagem.

Nas produções finais, todos os alunos das três turmas obtiveram resultados semelhantes ao da aluna Alice, formatando o texto de modo a configurar-se como fotorreportagens. Ao empregar as características do gênero, a produção dos alunos contempla

a proposta da Base para o eixo da produção de textos, pois “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76).

Ao analisar os textos dos alunos, percebemos que a organização visual é fundamental para a produção do gênero, o que é mais notadamente percebido nas produções finais, pois o simples rearranjo das imagens e legendas desconfiguram o texto. Segundo Cazden *et. al.*, em tradução organizada por Ribeiro e Corrêa (2021, p. 46/47),

Em um sentido profundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também é organizado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o design visual e espalha a responsabilidade pelo visual de maneira muito mais ampla do que acontecia quando a escrita e o layout da página eram atividades distintas. Portanto, um projeto de escola pode e deve ser devidamente avaliado com base no design visual, linguístico e em suas relações multimodais (CAZDEN *et. al.*, 2021, p. 46/47)

Nessa perspectiva, a identificação dos textos dos alunos como pertencentes ao gênero fotorreportagem se dá com base no design visual, linguístico e em suas relações multimodais. Logo, as imagens são dispostas de acordo com as informações que se quer passar. A aluna Alice, em sua produção final, seleciona como tema “Murais da minha escola”. Para representar os murais, a aluna seleciona como primeira fotografia a imagem do principal mural existente na escola. Nesse mural, são fixados os principais trabalhos e informações da escola. Ele é reservado para celebrar as datas comemorativas, homenagear alunos e professores e expor os principais eventos da escola e do mundo. Na maioria das vezes, é organizado por um professor ou funcionário da instituição. Na segunda, quarta e quinta imagens, a aluna opta por apresentar os trabalhos realizados pelos alunos, que aparecem em maior quantidade espalhados pelos corredores da escola. Por fim, a aluna apresenta o mural que se encontra na biblioteca, incentivando a leitura.

Ao compararmos as fotorreportagens inicial e final da aula, percebemos que no texto final há uma construção discursiva no modo como o linguístico e o visual são compostos. Nas produções finais, os alunos conseguiram, dentro de sua realidade e de suas possibilidades, definir uma temática de interesse para a comunidade escolar na qual eles se encontram, elaboraram um título, produziram imagens e escreveram uma legenda, organizando-os de modo a produzir uma fotorreportagem, o que não é observado nas produções iniciais das turmas A e B. Para que tal organização fosse efetiva, os alunos utilizaram das metafunções da GDV, as quais passo a analisar no próximo tópico.

5.1.4.3. Conscientização sobre o uso da imagem

Segundo Queiroz e Arão (2021, p. 50), a perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006) para a leitura de imagens, leva-nos a compreender que “as linguagens verbal e não verbal abarcam os dois elementos representativos de um texto, que, por seu turno, é sempre multimodal e, precisa ser lido na junção de todos os modos semióticos nele expressos”. Logo, para analisar as fotorreportagens inicial e final dos alunos, consideramos neste momento, como a seleção e organização dos diversos recursos (linguísticos e visuais) contribuem para a construção de significado dos textos. Para tal análise, selecionei as produções inicial e final da aluna Maria, da turma C, pois os textos da aluna são exemplares do que acontece na maioria dos textos nas três turmas, no que concerne à conscientização dos alunos sobre a produção e uso das imagens.

Como já mencionado durante a apresentação da proposta de ensino, os alunos da turma C produziram os textos com a ajuda de seus *ChromeBooks*, utilizando editores de texto como *Word* e *GoogleDocs*, o que possibilitou a aproximação de ambas as produções – inicial e final – ao gênero trabalhado. Observo, entretanto, que houve avanço na produção das imagens e na forma de organizar os diferentes recursos semióticos para produção de sentido de projetos autorais.

Figura 69 – Fotorreportagem inicial da aluna Maria – Turma C

dia:23/11/22

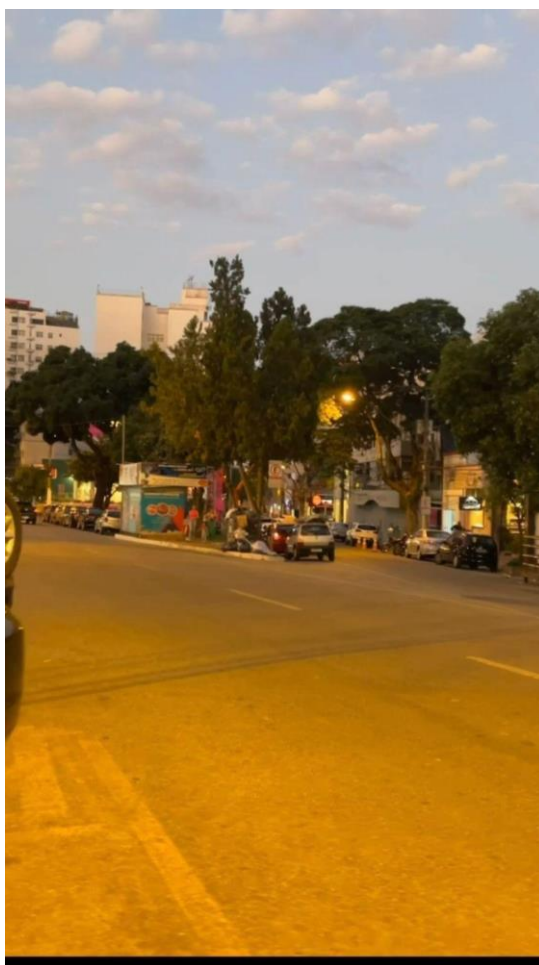
Transito de Divinópolis

A rua estava cheia pois os alunos de uma faculdade tinham acabado de sair



12:30 e a

rua estava lotada pois acabaram mtas escolas e estava na hora de almoço de algumas empresas



Trânsito as 18:00 horas

da tarde

Horário de chegada da escola



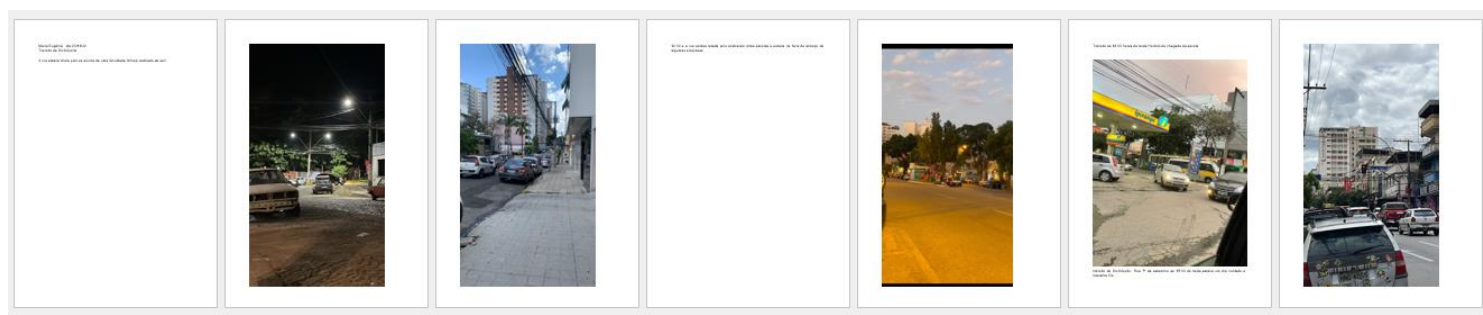
trânsito de Divinópolis Rua 7º de setembro as 15:00 da tarde, estava um dia nublado e bastante frio



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Tentei representar fielmente a produção inicial da aluna, inclusive com os erros ortográficos e a formatação das legendas, porém a aluna deixou espaços e páginas em branco, que foram retiradas para a reprodução neste documento. Também foi preciso reduzir o tamanho das imagens, pois seu formato estava com altura e largura muito grandes. Portanto, na apresentação da fotorreportagem acima (figura 69), a formatação das legendas e organização das fotos reproduzem o texto da aluna, não configurando um erro de formatação desta tese. Devido ao tamanho das imagens e as formatações das legendas, a redução do arquivo para captura de tela não foi possível, pois as legendas ficaram ilegíveis, conforme apresento na figura 70.

Figura 70 – Captura de tela da fotorreportagem inicial da aluna Maria



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Podemos observar que a aluna, na fotorreportagem inicial, não conseguiu organizar as fotografias e as legendas, de forma a construir um texto coeso. A formatação das imagens não permitiu que as legendas as acompanhassem, o que acabou gerando dúvidas se aquela legenda pertencia à foto anterior ou à posterior. Um exemplo disso é a formatação da aluna na quarta fotografia, que aparece na sexta página do texto, pois possui uma legenda antes e uma depois. Na primeira legenda, a aluna descreve o trânsito às 18 horas, porém acrescenta uma informação que não condiz com a imagem, “trânsito as 18:00 horas da tarde Horário de chegada da escola”. Ao acrescentar “Horário de chegada da escola”, subentende-se que essa legenda pertence à quarta fotografia, já que a palavra “Horário” está grafada com letra maiúscula, como se iniciasse uma nova oração. Já o trecho “trânsito as 18:00 horas da tarde” funciona como legenda da terceira imagem, que aparece na quinta página do texto, o que deixa o texto confuso.

Já na reprodução da fotorreportagem final, sigo o mesmo processo que venho apresentando nas demais figuras, visto que a formatação possibilita a captura de tela e o entendimento do texto.

Figura 71 – Fotorreportagem final da aluna Maria – Turma C

MANIFESTAÇÕES POLÍTICAS

23 de novembro de 2022



Manifestantes ansiosos demonstram apoio ao presidente da república Bolsonaro, ao se



Bolsonaristas vibram e filmam felizes a chegada tao esperada do presidente, demonstrando seu total apoio



Presidente Bolsonaro vai de encontro aos braços dos manifestantes como um gesto de simpatia e amor por todos que o apoiam



Bolsonaristas organizam motociata juntamente com o candidato a senador Cleitinho Azevedo em apoio ao presidente presente



Após motociaata, manifestantes reúnem na praça do santuário em Divinópolis à espera do presidente Bolsonaro

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Na fotorreportagem final, a aluna conseguiu organizar e formatar as imagens de forma que as legendas acompanhassem a fotografia retratada. A aluna optou por selecionar imagens produzidas por ela na visita do então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, à cidade de Divinópolis. O evento foi organizado pelo candidato Cleitinho e movimentou vários apoiadores do ex-presidente. Na ocasião, muitos alunos simpatizantes do então presidente compareceram ao aeroporto e aos locais por onde o ex-presidente passou.

Consideramos avanço na produção de texto da aluna, primeiramente, ao observarmos a formatação do texto. Na fotorreportagem inicial, a aluna não conseguiu diminuir as imagens e organizar as legendas para que acompanhassem a fotografia, descaracterizando o gênero fotorreportagem, diferentemente do texto final. Na fotorreportagem acima, observamos que a aluna selecionou a mesma quantidade de imagens da primeira – cinco imagens – e produziu uma legenda para cada imagem, descrevendo o que está retratado em cada fotografia. Outro avanço que observamos é a organização estrutural do texto, que nos permite identificar o gênero fotorreportagem. Na fotorreportagem final, a aluna colocou título, autor, data de publicação, fotografia e legenda, o que caracteriza o gênero estudado. Há uma organização composicional dos elementos verbais e visuais para a produção de sentido do texto.

Ao atentarmos para as metafunções da GDV, observamos na fotorreportagem final representações narrativas, que nos mostram como foi a visita de Bolsonaro a Divinópolis. A escolha e organização das fotografias nos mostram uma progressão textual e, conseqüentemente, nos contam como foi a visita do ex-presidente, com a espera dos eleitores no aeroporto, seguida da chegada do candidato, a recepção dos apoiadores, a motociata e, por fim, a reunião e discurso na praça central da cidade. Também, ao analisarmos as imagens separadamente, percebemos a presença de vetores, por exemplo, por meio de processos de reação não-transacional, observado na quarta imagem, nos mostrando durante a motociata, que o candidato Cleitinho olha para algo que não podemos identificar, pois não aparece na imagem.

Também observamos na última imagem, apoiadores de costas para o leitor, aguardando o discurso do candidato. Segundo Kress & van Leeuwen (1996, p. 117),

Existe, então, uma diferença fundamental entre imagens nas quais os participantes representados olham diretamente para os olhos do espectador e imagens nas quais este não é o caso. Quando os participantes representados olham para o espectador, os vetores, formados pelas linhas dos olhos dos participantes, conectam os participantes ao espectador. O contato é estabelecido, mesmo que seja apenas num nível imaginário (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 117)⁴²

Nesse sentido, ao analisarmos a metafunção interacional, observamos que os participantes desta imagem não estabelecem contato com o leitor/espectador, tornando essa relação impessoal, o que configura um distanciamento entre leitor/espectador e participante. O que se repete nas fotografias um e dois da fotorreportagem da aluna. Observa-se que todas as imagens produzidas por Maria são em plano aberto, mostrando a ação, a situação e não há um foco central. Isso coaduna com o objetivo de mostrar a motociata e não focar especificamente em sentimentos ou identidade de algum participante.

Por fim, ao analisarmos a metafunção composicional, concluímos que a aluna consegue, na fotorreportagem final, organizar elementos verbais (legendas) e visuais (fotografias e cores) para a produção do gênero fotorreportagem, constituindo uma narrativa da visita do ex-presidente à cidade. Destaco, para análise da função composicional, o recurso de saliência utilizado pela aluna para a composição do título da fotorreportagem. Segundo Kress & van Leeuwen (1996, p. 210), a saliência é “o grau em que um elemento atrai atenção para si mesmo, devido ao seu tamanho, à sua posição em primeiro plano ou à sua sobreposição de

⁴² Tradução própria. Original: There is, then, a fundamental difference between pictures from which represented participants look directly at the viewer's eyes, and pictures in which this is not the case. When represented participants look at the viewer, vectors, formed by participants' eyelines, connect the participants with the viewer. Contact is established, even if it is only on an imaginary level (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 117).

outros elementos, à sua cor, aos seus valores tonais, à sua nitidez ou definição e outras características”.⁴³

A aluna escolheu como título a expressão “manifestações políticas⁴⁴”, e optou como recurso de saliência as cores verde e amarelo para representar o título, alternando as letras com as cores da bandeira do Brasil. O uso da bandeira brasileira nas campanhas políticas foi uma tentativa dos apoiadores de Bolsonaro de se apropriarem indevidamente de um símbolo nacional, como podemos observar nas imagens retratadas na fotorreportagem, pois vários apoiadores utilizam cores da bandeira ou mesmo a camisa da seleção brasileira de futebol – como observado na última fotografia – como símbolo de patriotismo. Ao trazer as cores para o título, alternando as letras com as cores verde e amarelo, a aluna evidencia tal apropriação, apontando para a temática, bem como para o viés político que será retratado na fotorreportagem.

As análises acima apresentadas apontam para as contribuições da Pedagogia de Gêneros e da GDV para o ensino de língua portuguesa, nos processos de leitura e produção textual. Com base nos textos analisados, percebemos que o trabalho possibilitou aos alunos compreenderem como selecionar e organizar diferentes recursos semióticos (diferentes linguagens) para produzir uma fotorreportagem (processos de produção). Para a escrita do texto, os alunos utilizaram diferentes mídias e ferramentas digitais, para a produção e formatação das fotografias, escrita das legendas e organização da estrutura do gênero trabalhado. Observamos também que a aplicação do Ciclo de Aprendizagem permitiu que o aluno refletisse sobre o mundo em que vive, haja vista escolherem temáticas que refletem suas experiências e vivências, bem como produzir diferentes projetos autorais. Para confirmar os avanços apresentados pelas análises da fotorreportagem, passo agora a analisar as conversas realizadas com os alunos-participantes em grupo focal.

5.2. Análise do grupo focal

Para Morgan (1997), o grupo focal (GF) é uma técnica de pesquisa qualitativa, que coleta informações mediante a interação do grupo, pois baseia-se na interação e na comunicação. O objetivo principal desse grupo é reunir informações detalhadas, a fim de

⁴³ Tradução própria. Original: “The degree to which an element draws attention to itself, due to its size, its place in the foreground or its overlapping of other elements, its colour, its tonal values, its sharpness or definition, and other features (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 210).

⁴⁴ Não cabe aqui discutir questões políticas ou partidárias dos alunos-participantes da pesquisa. O objetivo é salientar como a aluna consegue selecionar diferentes recursos semióticos para a construção de sentido do texto, independente do seu posicionamento político.

compreender as percepções, crenças e atitudes sobre um determinado tema. Neste tópico, o objetivo é identificar em depoimentos dos alunos-participantes, elementos que indiquem as contribuições da proposta de ensino para o desenvolvimento da competência selecionada.

Foram realizados três grupos focais com os alunos-participantes, sendo um grupo composto por quatro alunos da turma A, outro composto por 15 alunos da turma B e, por fim, um composto por 5 alunos da turma C. Para a realização e organização dos debates do grupo, foram definidas perguntas norteadoras, conforme apêndice 11. O encontro iniciou-se com a apresentação da professora-pesquisadora enquanto moderadora, bem como identificação dos integrantes do grupo. Em seguida, foram expostos os objetivos da investigação, a duração aproximada do encontro e a forma de registro do trabalho, que foi gravado em áudio, garantido o anonimato dos envolvidos.

Posteriormente, passou-se às perguntas, que foram divididas em duas temáticas. A primeira foi sobre as atividades/teorias aplicadas, que envolviam perguntas sobre o gênero fotorreportagem, trabalho com leitura de imagens, proposta de ensino para a compreensão do conteúdo trabalhado e a realização do trabalho em grupo. A segunda temática envolveu o uso das tecnologias digitais para a produção de texto, envolvendo perguntas como os benefícios e malefícios do uso das TDICs em sala de aula, intersecção entre a tecnologia digital e o trabalho realizado, as contribuições das TDIC para a aprendizagem do aluno. Por fim, os alunos puderam expor comentários e observações particulares sobre o trabalho realizado, que não foram abordados durante a discussão.

A análise do GF tem como objetivo identificar nas falas dos alunos como a Pedagogia de Gêneros e a GDV contribuíram para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de língua portuguesa. Segundo a BNCC,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 26).

Logo, identificar se o aluno mobilizou práticas da cultura digital para produção de sentido passa por reconhecer as habilidades desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o documento, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 27), portanto, para a elaboração da proposta de ensino, foram elencadas habilidades referentes ao campo jornalístico-midiático, dos eixos de leitura, produção de textos e análise linguística-semiótica, conforme quadro 7 - página 88. As habilidades selecionadas buscam refletir os

objetivos de aprendizagem definidos na proposta de ensino, que perpassam a leitura e a produção do gênero fotorreportagem, a fim de compreender as diversas semioses presentes no texto, bem como produzir sentido por meio delas. Objetivou-se também desenvolver a criticidade e a capacidade de utilizar imagens para construir e interpretar significados, bem como utilizar ferramentas digitais para isso.

Para análise do GF, destacam-se as falas dos alunos-participantes que refletem as habilidades desenvolvidas durante a aplicação da proposta. Portanto, organizo os próximos tópicos, considerando primeiramente as falas que retomam as habilidades voltadas para o eixo de leitura, para posteriormente considerar os eixos de produção de textos e análise linguística-semiótica, respectivamente. Por fim, apresento as reflexões dos alunos referente ao uso da tecnologia na escola, bem como as falas que apontam para a utilização da Pedagogia de Gêneros e da GDV como metodologia de ensino.

5.2.1. Eixo leitura - Habilidades de interpretação

Para elaboração da proposta de ensino, foram elencadas cinco habilidades do eixo Leitura, o qual, segundo a BNCC, “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). As habilidades selecionadas para este trabalho compreendem as ações de analisar e comentar os interesses do campo jornalístico e a cobertura da imprensa, identificar e analisar em textos multissemióticos o efeito de sentido e inferir e justificar as escolhas do autor para a produção de sentido, conforme quadro abaixo:

Quadro 22: Habilidades – Eixo de Leitura

EF89LP01: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
EF09LP02: Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
EF69LP03: Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem , em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
EF69LP05: Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos , de pontuação etc.
EF89LP07: Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens ⁴⁵ em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Fonte: BNCC – Brasil, 2018, p. 141-145

⁴⁵ Ênfases da pesquisadora

Os alunos, ao refletirem sobre o próprio processo de produção textual e o que aprenderam com o projeto, relataram que as aulas os levaram a ler e compreender melhor o texto, bem como identificar o gênero textual em diversas esferas. A aluna Patrícia - Turma A, ao ser questionada sobre o trabalho, reconhece os interesses que movem o campo jornalístico, ao reconhecer a existência da fotorreportagem. Também a aluna Priscila - Turma C afirma que não sabia que existia o gênero fotorreportagem.

Patrícia - Turma A: Foi uma coisa interessante que eu não sabia, não sabia que existia a fotorreportagem. Daí foi meio que um descobrimento (GF - TURMA A).

Priscila - Turma C: Se você falar assim, tipo assim: gente, agora a gente vai fazer uma fotorreportagem, só, e aí deixar a gente fazer. Eu acho que eu nem saberia o que é uma fotorreportagem [...] eu não sabia nem o que era uma fotorreportagem (GF - TURMA C).

Outros alunos também admitiram que não conheciam o gênero fotorreportagem, que imaginaram que as imagens dos textos jornalísticos desempenhavam apenas o papel de ilustração da parte escrita. Ao constatar a possibilidade de produzir o gênero fotorreportagem, os alunos reconhecem os efeitos das novas tecnologias no campo, visto que estas possibilitam criar reportagens diferentes das que estavam acostumados.

Há também uma mudança de perspectiva dos alunos, no que tange o conceito de texto e o papel que outros recursos semióticos desempenham na interpretação textual. Alguns alunos afirmam que mudaram a forma de pensar, pois compreenderam que a noção de texto vai além do código linguístico. O aluno André - Turma C, faz uma reflexão sobre essa mudança de perspectiva, ao considerar a fala de outro colega.

André - Turma C: O que essa fotorreportagem muda, é que no começo, quando você falou que a foto é uma reportagem, falei: não. Aí o (ALUNO) falou assim: é porque toda e qualquer coisa que traz informação acho que pode ser considerado um texto. Já foi um negócio que mudou minha perspectiva (GF - TURMA C).

O aluno cita uma das primeiras discussões em sala sobre o que é um texto e o papel da imagem na construção do sentido e reconhece que o texto vai além do código linguístico. O debate, nessa aula, girou em torno do que pode ser considerado um texto e o aluno trouxe para o GF a mudança provocada pelo debate em sala na forma como ele compreende o texto multissemiótico, o que podemos observar também no diálogo das alunas Patrícia, Lídia e Joana, da turma A. Ao discutirmos sobre o trabalho com leitura de imagens, as alunas concordam que esse trabalho não é realizado na escola, o que dificulta compreender a imagem como parte integrante do texto ou o próprio texto.

Patrícia: Sempre foi isso. Só joga a imagem.

Lídia: A gente lê o texto embaixo.

Patrícia: Porque para eles...

Pesquisadora: Como assim, lê o texto em baixo?

Joana: Normalmente a gente nem olhava a imagem.

Patrícia: Porque para nós era melhor a legenda, porque a gente vai entender mais.

[...]

Pesquisadora: E o que você consegue perceber agora?

Patrícia: Que a imagem não está só de enfeite.

Lídia: Dá pra perceber muito (GF - TURMA A).

As três alunas confessaram que não há um trabalho sobre leitura de imagens realizado na escola e que, com a aplicação da proposta de ensino, mudaram a percepção de que a imagem faz parte do texto e que contribui para a construção de sentidos. Quando a aluna Patrícia afirma que “só joga a imagem”, se refere ao uso dos livros didáticos, principalmente das disciplinas de história e geografia, e que, no início só liam o texto linguístico, porém, a partir do trabalho realizado nas aulas de português, percebeu que a imagem não está só como enfeite, mas que é responsável por construir significados. A mesma discussão é observada no GF da turma B, pois os alunos refletem sobre as demais disciplinas que trabalham com a imagem para a composição textual. Os alunos exemplificam o livro de história:

Sandra: Nas atividades, por exemplo, de história, geralmente sempre é a mesma coisa, tem lá: Doc 1, doc 2 e doc3. Sempre tem uma imagem. A imagem, além de estar ruim...

Marise: É, você não consegue ver...

Sandra: ...não bate com a pergunta. Você não entende nada. Se você erra a pergunta, você perde ponto.

Marise: Verdade.

Pedro: A imagem é como se tivesse só um efeito lá. Só para dar alguma coisa, porque mesmo, está lá só de enfeite (GF - TURMA B).

Há uma reflexão sobre o papel da imagem no texto e a necessidade de interpretar outros recursos semióticos no texto, o que podemos perceber na fala do Pedro, que inicialmente afirma que a imagem está desempenhando um papel ilustrativo no livro didático, porém admite a necessidade de ler e interpretar as imagens presentes nos livros:

Pedro: Tem que saber diferenciar, interpretar cada imagem para responder (GF - TURMA B).

A fala do aluno retoma a necessidade de identificar em fotorreportagens o fato ou a temática retratada, como aponta a habilidade EF69LP03, pois é por meio da leitura e interpretação das fotografias, que podemos compreender esse texto. A importância de reconhecer os múltiplos recursos semióticos para leitura e interpretação textual, como apontado nas habilidades EF89LP07 e EF69LP05, fica claro nas falas da aluna Patrícia - turma A. A

aluna, reconhece que antes do trabalho com a fotorreportagem, ela não daria a devida atenção à fotografia. Já a aluna Lídia - turma A, afirma que aprendeu a ler uma foto.

Patrícia: se você jogasse a fotorreportagem e falasse: o que é isso? Eu provavelmente não entenderia. Eu ia ler o texto e ia... não estaria nem aí para a foto.

Pesquisadora: Ia largar a foto?

Patrícia: Não estaria nem aí para a foto. Mas você explicou que a gente ia ver a foto, ler a foto...

Juliana: Analisar.

Patrícia: Isso, se tem algum detalhe. Se (**a imagem**⁴⁶) fala sobre o Covid e tem uma pessoa tomando a vacina, provavelmente é a vacina do Covid, entendeu?

Pesquisadora: [...] E o que você aprendeu que você não tinha aprendido?

Lídia: Realmente, acho que ler a foto. Eu tive que conseguir mais (GF - TURMA A).

As reflexões das alunas nos apontam para a capacidade de analisar os efeitos de sentido advindos da composição das imagens presentes em uma fotorreportagem (EF89LP07) e inferir em textos multissemióticos a crítica, o humor, a ironia ou outro significado advindo com o uso de outras semioses diferentes do código linguístico (EF69LP05). A aluna Patrícia explica o processo de leitura e interpretação da imagem quando exemplifica a leitura da imagem de uma fotorreportagem lida em sala, “Pandemia em 20 imagens”, do jornal O Globo, o que nos leva a compreender que participar das aulas possibilitou à aluna identificar em fotorreportagens o fato ou a temática retratada, conforme aponta a habilidade EF69LP03, bem como o papel dos elementos semióticos presentes no texto. Nesse sentido, a aluna consegue ampliar sua interpretação e compreensão dos textos, ao relatar um fato que aconteceu fora da escola:

Patrícia: Eu fui no centro e vi isso, estava uma foto, era uma papelaria, eu até assustei depois de ver, era uma foto de um livro que não tinha nada a ver com a papelaria, daí eu falei assim: gente, o que é esse livro? Daí eu olhei embaixo, daí eu percebi, mas primeiro olhei a foto e fiquei pensando: por quê? Por que (**esse livro**⁴⁷) está aqui? Depois eu pensei e li. Ah, é para fazer uma referência, porque o nome da papelaria tem a ver com o nome do livro. Aí sim, eu entendi. Depois de ficar uns 20 minutos reparando a foto, todo mundo ficava me olhando igual uma maluca, mas eu disse, eu entendi (GF - TURMA A).

O exemplo trazido mostra que o trabalho com a fotorreportagem possibilitou que a aluna conseguisse analisar textos fora do ambiente escolar, considerando os diversos recursos semióticos na composição textual. O exemplo da aluna corrobora as conclusões de Nascimento *et. al.* (2011) sobre o trabalho com a GDV em sala de aula. Segundo os autores, “vislumbramos alunos preparados para ler os textos multimodais que os cercam no dia a dia e também para atuar como produtores de textos, empregando as estratégias que melhor lhes convierem em

⁴⁶ Acréscimo da pesquisadora

⁴⁷ Acréscimo da pesquisadora

função de seus objetivos e do contexto em questão” (NASCIMENTO, BEZERRA & HEBERLE, 2011, p. 548), o que é comprovado pela aluna Paula, da turma B.

Paula: Eu acho que, depois do trabalho, ficou mais fácil a interpretação de imagens, porque a gente descobriu como é que monta cada imagem, como é que cada pessoa tirou e qual é a mensagem que ela está querendo passar (GF - TURMA B).

Trazer para a sala de aula a possibilidade de o aluno mobilizar práticas da cultura digital para analisar textos, ler e compreender como as diversas semioses contribuem para a produção de sentido, foi o objetivo da proposta de ensino aplicada. A aluna Paula aponta que, ao compreender como uma imagem é composta, como produzir cada uma delas, pensando no significado que se quer passar, possibilita ler e interpretar esse texto, ampliando as habilidades do eixo de leitura.

A interpretação de textos passa pela necessidade de realizar uma leitura crítica sobre o que nos cerca, conforme aponta a habilidade EF89LP01, ao afirmar que o aluno deve ser capaz de “analisar os interesses que movem o campo jornalístico [...] de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos” (BRASIL, 2018, p. 177). Nesse viés, as falas dos alunos mostram que a habilidade de leitura crítica foi alcançada. O aluno Felipe, da turma B, ao refletir sobre o seu aprendizado, deixa claro que agora consegue ler e interpretar uma fotorreportagem.

Felipe: O trabalho foi bom, foi interessante, ajudou a gente bastante coisa, é...ajudou não só na tecnologia, mas na fotorreportagem, pois quando lia alguma coisa e tinha uma fotorreportagem e a gente precisava identificar, a gente não conseguia. Agora, eu posso dizer que consigo (GF- TURMA B).

Segundo o aluno, um dos aprendizados foi conseguir identificar e ler a fotorreportagem, para além do uso da tecnologia. Também alunos da turma A apontam para a necessidade de uma leitura crítica dos textos. Ao ser questionada sobre o que aprendeu durante o processo, a aluna Joana - Turma A traz a necessidade de análise crítica dos textos.

Pesquisadora: O que você aprendeu durante esse processo?

Joana: Acho que prestar mais atenção, tipo assim, no que chega para a gente (GF - TURMA A).

Ao afirmar que devemos prestar atenção ao que chega, a aluna indica a necessidade de leitura crítica do que é oferecido ao leitor. As falas dos alunos nos GF indicam que muitos alcançaram as habilidades de leitura propostos, visto que os processos de leitura da fotorreportagem demandam a interpretação da imagem como elemento predominante no texto. Como afirma Jewitt (2005, p. 327),

Os recursos multimodais disponíveis aos leitores são fundamentais para repensar o que é a leitura e o que ela pode se tornar num ambiente comunicacional digital misto. Dito isto, a “nova” gama e configurações de modos que as tecnologias digitais disponibilizam apresentam potenciais de leitura diferentes dos textos impressos (JEWITT, 2005, p. 327)⁴⁸.

As atividades propostas nas etapas de negociação e desconstrução possibilitaram aos alunos reconhecerem a estrutura do gênero trabalho e refletir sobre os processos de leitura e a importância dos recursos semióticos presentes na fotorreportagem, como afirmou a aluna Paula - Turma B:

Paula: Ficou mais fácil a interpretação de imagens (GF - Turma B).

O posicionamento da aluna corrobora com a afirmação de Jewitt (2005, p. 329), que reflete sobre a relação entre a imagem e a escrita, visto que modifica as práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, identificar que os alunos conseguiram ler as imagens, refletindo sobre o seu papel no texto, reconheceram o gênero fotorreportagem e perceberam que é necessário atentar-se aos textos produzidos, a fim de compreender o que o autor quer dizer, permite afirmar que a proposta de ensino aplicada possibilitou que as habilidades fossem alcançadas, uma vez que, como afirma a BNCC, leitura diz respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72)

5.2.2. Eixo Produção de Textos - Habilidades de escrita

Segundo a BNCC, “o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multisemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (BRASIL, 2018, p. 76). Nesse sentido, entende-se como habilidades do eixo da produção de textos a capacidade de produzir textos autorais, com diferentes objetivos, sempre de forma contextualizada. Para a proposta de ensino aplicada, foram elencadas três habilidades do eixo Produção de Textos, apresentadas no quadro abaixo:

⁴⁸ Tradução própria. Original: The multimodal resources available to readers are central to rethinking what reading is and what it might become in a blended, digital communicational environment. Having said this, the “new” range and configurations of modes that digital technologies make available present different potentials for reading than print texts.

Quadro 23: Habilidades – Eixo de Produção de textos

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, **fotorreportagens**, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros **em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável**⁴⁹, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e **em outras mídias** (rádio ou TV/vídeo, sites), **tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade)**, do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, **da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc.**, da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e **reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.**

Fonte: BNCC - Brasil, 2018, p. 143 e 181

As três habilidades selecionadas englobam os processos de produção textual e, embora as habilidades EF89LP08 e EF89LP09 não tratem diretamente do gênero fotorreportagem e sim da reportagem impressa, optou-se por essas habilidades por entender que para produzir a fotorreportagem também é necessário conhecer as condições de produção do texto, seu objetivo, quem é seu público-alvo, os diferentes veículos e mídias de circulação, bem como reconhecer as características do gênero e os diferentes recursos semióticos presentes no texto. Na BNCC, o gênero fotorreportagem sempre é atrelado a outros gêneros do campo jornalístico-midiático, como a notícia e a reportagem, logo a produção da fotorreportagem possibilita também desenvolver habilidades de produção textual de outros gêneros da esfera jornalística.

A primeira habilidade selecionada afirma que o aluno deve vivenciar de maneira significativa o papel de repórter, o que é comprovado nas falas das alunas Márcia e Marcela, da Turma B. A aluna Márcia, ao analisar seu papel na produção da fotorreportagem, afirmou se sentir uma fotógrafa, tirando fotos e organizando-as adequadamente para compor seu texto.

⁴⁹ Ênfases da pesquisadora

Também a aluna Marcela afirma que durante o processo sentiu-se como uma repórter, comparando-se aos repórteres do G1.

Marcela: Eu aprendi a mexer no computador, tipo eu já sabia mexer, mas não muito, entendeu. Eu aprendi a mexer mais coisas, como tipo nas imagens que eu tirava foto, eu tirava foto de coisa nada a ver com nada, tirava foto dos alunos errado. E agora eu consegui tirar foto e escrever a legenda bonitinho. Eu me senti como uma repórter também, igual ao povo do G1, que coloca imagem, coloca legenda, coloca imagem...me senti um pouco como o povo do G1, entendeu. É isso aí, eu gostei muito (GF - TURMA B).

A aluna apresenta uma reflexão do antes e do depois do trabalho. Na percepção dela, antes tirava fotos errado, pois, nas falas dela, “não tinha nada a ver com nada”, entretanto depois sentiu-se como uma repórter, podendo “participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico” (BRASIL, 2018, p. 143), como apontado na habilidade de produção textual. Semelhantemente, alunos da Turma A e C apontam benefícios do trabalho no processo de escrita e indicam avanços no processo de escrita. O aluno André - Turma C reflete sobre o processo de produção do texto coletivo e da relação entre imagem e legenda.

André: A que eu fiz em grupo, com os meninos, estava tudo errado.

Priscila: É, você tirou foto da garrafa...

André: E colocou só lá (**na legenda**⁵⁰): Obrigado Deus pela liberdade (GF - TURMA C).

O aluno compreende a necessidade de organização e coerência entre fotografia e legenda para composição da fotorreportagem. O mesmo é apontado pela aluna Sandra, da turma B, sobre a necessidade de observar a estrutura do gênero trabalhado.

Sandra: Eu não sabia nem estruturar. Eu achava que é você colocar lá a foto e você escrever qualquer coisa, como se fosse um texto normal, mas não, tem estrutura, tem que escrever direito, porque se for escrever de qualquer jeito...tem que cuidar da linguagem (GF - TURMA B).

Tanto os alunos da turma B quanto da turma C discorrem sobre o processo de produção textual, como aponta a habilidade EF89LP08, pois é necessário ter em vista “as condições de produção do texto (...) a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado”, bem como “do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens” (BRASIL, 2018, p. 181).

Paula: A gente aprendeu a estruturar. Eu realmente não fazia a mínima ideia de como era a estrutura de uma fotorreportagem, como que eu fazia, como eu iria tirar as fotos. Eu aprendi a observar as imagens, né. como é que cada pessoa tirou a foto (GF - TURMA B).

⁵⁰ Acréscimo da pesquisadora

Patrícia: A gente está aprendendo aqui um pouco mais da tecnologia. Então a gente vai começar a mexer no *Instagram* e no computador. Vai saber editar e entender que esse aqui é o espaço e este aqui não é (GF - TURMA A).

André: O bom do *ChromeBook* é que você já faz ali na plataforma. Olha o *Docs*, ali mesmo já coloca as fotos, monta as legendas, já baixa e já te manda no e-mail (GF - TURMA C).

As reflexões dos alunos perpassam a necessidade de estruturar o texto, levando em consideração os diferentes recursos linguísticos e semióticos e os recursos e mídias disponíveis. A aluna Patrícia - Turma A argumenta sobre o espaço de produção textual e retoma a discussão sobre o uso do *Instagram* para a produção inicial, apontando sua compreensão sobre os espaços corretos de produção. Também o aluno André - Turma C discute sobre os recursos e mídias disponíveis, que facilitam a escrita do texto. Paula - Turma B também demonstra avanços no processo de escrita, ao afirmar que antes não compreendia a estrutura do texto, mas que passou a observar a imagem para sua produção, o que nesse gênero é essencial.

Como afirma Jewitt (2005, p. 316), a relação entre a imagem e as palavras tem um impacto no significado do texto, o que acontece na fotorreportagem e é apontado pelos alunos: a necessidade de produzir fotos e estruturar o texto corretamente, observando a relação entre as fotos produzidas e a legenda, bem como sua organização, possibilitada pelo uso da tecnologia e das mídias corretas.

As falas dos alunos nos GF demonstram como estes compreenderam que para produzir um texto, faz-se necessário utilizar recursos compatíveis com as escolhas feitas, tendo em vista as características da fotorreportagem, os diferentes recursos e mídias disponíveis e o manuseio adequado da edição de imagens para produzir sentido, apontando para o que concerne à competência selecionada, pois ao aluno cabe mobilizar práticas da cultura digital nos processos de produção textual, realizando diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018).

Ao reconhecer a necessidade de estruturar o gênero fotorreportagem, utilizando título, fotografia e legenda, nessa ordem, os alunos apontam para a única habilidade do eixo “análise linguística/semiótica”. Por compreender que a análise linguística/semiótica ajuda nos processos de leitura e produção textual, não destino um tópico para esse eixo separadamente, entretanto percebo nas falas dos alunos apontadas anteriormente, que estes alcançaram tal habilidade. Segundo a BNCC, a habilidade EF69LP17, o aluno deve “perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários” (BRASIL, 2018, p. 145). Ao reconhecerem que antes não sabiam estruturar uma fotorreportagem (Sandra e Paula - Turma B), que aprenderam a ler a imagem (Lídia - Turma A), ou mesmo que aprenderem com os erros durante o processo (André - Turma C), os alunos demonstraram que atingiram a habilidade de

analisar os diferentes recursos semióticos que compõem a fotorreportagem, com o objetivo principal de ler e produzir textos desse gênero. Portanto, destino os próximos tópicos a reflexões sobre o papel da Pedagogia de Gêneros e da GDV nas falas dos alunos, bem como o papel da tecnologia nos processos de produção textual.

5.2.3. Pedagogia de Gêneros e a GDV - reflexos nos grupos focais

Durante a realização dos GF, diversas falas dos alunos apontam para a eficácia da aplicação do Ciclo de Aprendizagem e da GDV para a leitura e produção das fotorreportagens. Apesar de não compreenderem ou saberem explicar a teoria, o que não é papel do aluno, nas falas ecoam os benefícios da metodologia utilizada nas aulas. A aluna Patrícia - Turma A indica o avanço na produção textual, por meio da metodologia utilizada.

Patrícia: O primeiro (**texto**⁵¹) que a gente aprendeu, aprendeu assim entre aspas, o primeiro que foi sozinho lá no *Instagram* teve alguns erros, mas daí a gente fez em grupo e parece que cada um tinha uma dúvida e perguntou para você. Daí parece que o texto final ficou um pouco mais construído, mais bonitinho (GF - TURMA A).

A aluna aponta os avanços obtidos durante o processo, ao afirmar que a produção inicial apresentou erros, porém a produção em grupo permitiu tirar as dúvidas e produzir um texto mais estruturado na produção final. A mesma reflexão é apontada pelo aluno André - Turma C.

André: A aula mais difícil com certeza foi a primeira. Eu já não sabia fazer nada, tirei a foto de qualquer jeito, sem foco, aí foi a mais difícil. E a mais fácil foi a última. Quando a gente já tinha tudo ali, já montou as fotos, já estava pronta. Só colocar a legenda e já estava tudo pronto, em menos de um horário, já terminou tudo (GF - TURMA C).

Ao refletir sobre as dificuldades e facilidades, a fala do aluno reflete os avanços obtidos por meio da metodologia utilizada. Já os alunos da turma B, em diferentes momentos do GF, apontam a produção coletiva como o ponto alto do trabalho, pois permite trocar ideias com os colegas, para facilitar para aqueles que não compreenderam.

Fernanda: Quando é em grupo é, tipo assim, quando você não consegue pensar, a pessoa te ajuda. E sozinho, você não consegue pensar direito. Eu acho melhor em grupo.

Gustavo: Quando você está em grupo, todo mundo troca ideia, é mais fácil. Eu gosto mais.

Pedro: Uma das coisas que eu mais gostei, que mais me chamou a atenção foi a quantidade de vezes que a gente fez o trabalho em grupo e isso só reforça de

⁵¹ Acréscimo da pesquisadora

que pelo menos uma vez ou outra a gente vai precisar sim, estar reunido, discutir opiniões (GF - TURMA B).

As falas dos três alunos da turma B aparecem em diferentes momentos do GF, todos eles apontando os benefícios da produção coletiva para a compreensão do gênero fotorreportagem. Segundo as discussões dos alunos, a oportunidade de trabalhar em grupo ajuda a desenvolver a criatividade, a trocar ideias e a compreender melhor o que deve ser produzido. A produção coletiva permitiu aos alunos apropriarem-se do gênero, a fim de realizar a produção final.

A aluna Priscila - Turma C assinala também a necessidade de avaliação entre os pares, que facilita a compreensão do gênero estudado. Segundo a aluna, tanto o corrigido quanto o corretor aprendem durante o processo.

Priscila: Eu acho legal isso de outro colega corrigir, porque tipo, a gente aprende também, tendo que corrigir. Você não vai corrigir uma coisa baseada na sua intuição, então, você tem que estar com aquele conteúdo estudado para saber se o que seu colega fez é certo ou errado. Não é só você fazer o seu tipo, ah, eu sei fazer. Você tem que saber corrigir também, porque, sei lá, se eu não sei, como eu iria corrigir? (GF - TURMA C).

Durante a etapa de construção individual, uma das propostas do Ciclo de aprendizagem é a avaliação crítica, apontada como benéfica pela aluna. Durante a produção final, os alunos da turma C passaram pelo processo de avaliação e *feedback* pelo professor e pelos colegas, o que não aconteceu nas turmas A e B, devido às adequações necessárias nas aulas. Segundo Gonçalves (2013, p. 40), o processo de correção entre pares e consequente reescrita do texto possibilita aos alunos “explicitar seus conhecimentos e suas dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua e, assim, desenvolver a aprendizagem e questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas referentes à modalidade escrita” (GONÇALVES, 2013, p. 40), o que pode ser aplicado também à fotorreportagem, pois, conforme apontou a aluna Priscila, o processo de *feedback* permitiu que a aluna aprendesse para além da sua própria produção textual.

Concernente à adaptação do Ciclo de Aprendizagem para incluir os pressupostos da GDV, as falas dos alunos mostram que desenvolveram habilidades para leitura e produção de imagens, bem como reconheceram os diversos modos semióticos que compõem a fotorreportagem. Ao analisar o eixo leitura, ficou claro nas falas dos alunos, a importância da leitura das imagens. Os alunos da turma B, em diferentes momentos do GF, fazem uma reflexão sobre o processo de leitura e produção das imagens.

Márcia: Eu aprendi a tirar uma foto de ângulo diferente. Eu achei que as fotorreportagens, tipo assim, uma das primeiras que você falou para tirar foto do bairro, serviu para expressar alguma coisa, fiz foto do céu e do bairro, mas as fotos não estavam bonitas e no final ficou melhor. Serviu para aprender de várias formas.

Romeu: Eu melhorei, estava fazendo vídeo de boca aberta e olho torto.

Paula: Eu acho que, depois do trabalho, ficou mais fácil a interpretação de imagens, porque a gente descobriu como é que monta cada imagem, como é que cada pessoa tirou e qual é a mensagem que ela está passando.

Cristina: A fotorreportagem é boa. A gente nem sabia identificar uma imagem direito (GF - TURMA B).

As falas dos alunos refletem os avanços nos processos de leitura e produção de imagens, elemento central da fotorreportagem, reforçando a importância da apropriação da GDV nos processos de ensino aprendizagem. Tal perspectiva corrobora com Queiroz e Arão (2021, p. 50), ao afirmarem que

ao considerarmos o trabalho em Língua Portuguesa prescrito pela BNCC no contexto da Semiótica Social, comprovamos o excelente emprego que se pode fazer a partir dos estudos sobre multimodalidade na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), cujos princípios ressaltam que os textos são compostos por vários modos e recursos semióticos [...] na construção de sentidos (QUEIROZ E ARÃO, 2021, p. 50).

Logo, a presente pesquisa configura-se como um desses trabalhos, pois as falas dos alunos nos GF apontam para avanços nos processos de leitura e produção do gênero fotorreportagem, por meio da metodologia selecionada.

5.2.4. Práticas da cultura digital - reflexões sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar

Para que os alunos possam mobilizar práticas da cultura digital, como aponta a BNCC, faz-se necessário que a escola proporcione o acesso às TDIC. Uma das conclusões de minha dissertação aponta que há uma tentativa, por parte das instituições escolares e dos professores, de inserir as TDIC no contexto escolar. “Entende-se que o professor percebeu que não há como eximir-se de trabalhar com as tecnologias, uma vez que estas estão arraigadas na sociedade” (MORAIS, 2018, p. 122). Todavia, as falas dos alunos nos GF apontam para a lentidão e dificuldade dessa inclusão, como aponta Ribeiro (2016).

No tocante ao uso da tecnologia em sala de aula, os alunos apontam os benefícios e malefícios do uso do celular em sala de aula. Como malefícios, os alunos apontaram, primeiramente, a falta de comprometimento dos alunos com as atividades escolares, distraindo-

se com o celular. As alunas Márcia e Paula - Turma B trazem exemplos de uso dos celulares por parte dos alunos.

Márcia: Eu lembro de quando a galera estava jogando *Free Fire* dentro da sala. Toda hora você escutava um tiro.

Paula: ano passado a gente podia usar os celulares em sala. O que aconteceu? (...) As pessoas começaram a não levar a sério. Começaram a levar na brincadeira e começaram a usar o celular fora das atividades escolares. O que realmente complica, porque o celular era utilizado como apoio para as atividades escolares, mas não foi para isso que foi usado (GF - TURMA B).

As alunas Patrícia e Lília - Turma A apresentam reflexão semelhante aos alunos da turma B, sobre a distração causada pelos celulares em sala de aula, também apontada pela aluna Carla, da turma C.

Lília: Pelo lado ruim, é quando o aluno não sabe usar. Mexe com coisas desnecessárias na aula.

Priscila: Exatamente, fica perdido, pois chega uma mensagem no *Whatsapp*...

Lília: Às vezes até mesmo no meio da aula, começa a mexer e perde a aula.

Priscila: É tipo, entra no *Whatsapp*, manda uma mensagem, daí passa para ver o status, depois você vai para o *Instagram* e daí você vai (GF - TURMA A)

Carla: As pessoas ficam mexendo muito durante a aula, em coisas na internet, quando você está explicando alguma coisa (GF - TURMA C).

As três turmas apontam que um dos problemas é a falta de conscientização dos alunos no que concerne ao uso adequado dos celulares em sala de aula, que atrapalha o desenvolvimento dos alunos e faz com que o uso seja proibido. Todos eles reconhecem que o uso exagerado por parte dos alunos coíbe o professor de usar. Os alunos da turma C registraram também que a tecnologia em sala possibilita o plágio por parte dos alunos, buscando respostas prontas no *Google*.

Priscila: Também é, tipo assim, na fotorreportagem em si, se você for lá jogar no *Google*, fotorreportagem sobre tal assunto, você já pega pronta e...

Carla: Só coloca lá.

André: As fotos...

Carla: Você não precisa tirar ela...

André: você não tem que pensar ali em qual ângulo você vai fazer, a foto já está pronta.

Carla: É só você pegar e baixar (GF - TURMA C).

Os alunos reconhecem, em suas falas, que o excesso de cópias de textos na internet é um dos prejuízos advindos com a inclusão da tecnologia em sala de aula e que isso dificulta o processo de aprendizagem do aluno, discussão esta que não permeia os GF das turmas A e B, visto que nem todos os alunos possuem internet para pesquisar e copiar os textos. Isso nos leva a outra discussão apresentada nas turmas A e B, sobre a exclusão digital. Segundo os alunos, trabalhar com a tecnologia em sala pode acentuar tal exclusão. Na turma B, em um diálogo que

começa sobre a postura da escola frente ao uso do celular por parte do aluno, os alunos apontam essa exclusão.

Sandra: Mas também tem aluno que não tem acesso a essas coisas⁵² [...] E a escola deveria ajudar. Tem escola que ajuda, mas não sei se foi aqui....

Romeu: Minha amiga já ganhou um celular aqui da escola.

Sandra: Eu acho que não tinha acesso e ganhou um celular. Na época da pandemia.

[...]

Márcia: A maioria do povo na sala não tem internet. É assim, para pesquisar, fica todo mundo pedindo para rotear. E o outro não tem. A gente vai tentando no (wi-fi⁵³) da escola, mas demora um século (GF - TURMA B).

A discussão sobre a exclusão acentuada pelo uso da tecnologia é assunto também do GF da turma A. Patrícia afirma da necessidade de ter um celular com internet, pois este facilita o aprendizado e apresenta uma comparação entre um aluno com acesso e um sem internet.

Patrícia: A gente leu as fotorreportagens pelo telefone. Agora, quem não tem telefone, daí fica meio perdido.

[...]

Vamos colocar duas crianças e comparar. Uma que estudou por meio da internet, teve auxílio, vamos assim dizer, e uma que só copiou. Só copiou. Só copiou. Só copiou e não viu foto, não viu nada. A que conviveu ali com o meio da internet vai saber um pouquinho mais, vai ajudá-la um pouquinho mais lá na frente (GF - Turma A).

Observamos que a discussão sobre a exclusão digital é própria da escola pública, visto que os alunos na escola privada recebem o *ChromeBook* e possuem *wi-fi* liberado para realização de atividades em todas as aulas. Tais problemas perpassam também a estrutura da escola para oferecer e trabalhar com as tecnologias digitais. Os alunos da escola pública apontam a falta de estrutura da escola, que possui sala de informática, mas não é utilizada adequadamente. Já os alunos da turma C não discutem dificuldades de acesso ou falta de infraestrutura, pois esses problemas não fazem parte de seu universo educacional.

No tocante à infraestrutura, percebe-se nas falas dos alunos que estes identificam a sala de informática como a tecnologia presente na escola, porém pouco explorada. Os alunos Douglas, Sandra e Paula - turma B apontam que a sala é utilizada apenas como depósito.

Douglas: A gente tem sala de informática, você chega nela e tem essa porrada de computador, pergunta se a gente vem aqui um dia no ano para mexer.

Sandra: A gente só veio na sua aula. A Cristina nem sabia que tinha sala de informática.

Paula: Eu estudo aqui há nove anos. É a primeira vez que estou usando a sala de informática. [...] Essa sala, realmente, é só mais um cômodo aqui para juntar entulho. E para os alunos do apoio (GF - TURMA B).

⁵² Ao usar o termo “essas coisas”, a aluna refere-se ao celular.

⁵³ Acréscimo da pesquisadora

Diversos alunos da turma B apontaram momentos em que estiveram na sala de informática, porém para realizar atividades que não envolviam o uso dos computadores. Tanto os alunos da turma B quanto da turma A exemplificaram atividades de teste de visão realizado pelo posto de saúde ou atividades de cópias do quadro, quando as salas de aula alagavam, o recurso era transferir os alunos para a sala de informática. Outra reflexão crucial apresentada pela aluna Paula é sobre o espaço físico da sala e a quantidade de alunos por turma, que impossibilita a realização de atividades utilizando o computador.

Paula: Tem a diferença entre você querer e você poder⁵⁴. Porque vocês têm que olhar o tamanho da sala. A maioria das salas aqui tem 38 alunos e realmente não tem computador suficiente para todos, ou seja, uns iriam fazer, outros iriam ficar batendo papo, mexendo no celular, conversando, mexendo no cabelo, sei lá, fazendo qualquer outra coisa. Realmente eu penso que se a gente quisesse usar essa sala, teria que fazer uma reforma, porque não tem como todos os alunos usarem ao mesmo tempo (GF - TURMA B).

Apesar de refletir sobre as dificuldades de inclusão das tecnologias digitais na escola, os alunos conseguiram trazer pontos positivos do trabalho com a tecnologia. Tais pontos perpassam a facilidade de pesquisa, o aumento do aprendizado e as possibilidades de utilização de diferentes recursos para a produção textual. A turma C apontou mais benefícios que as turmas A e B, o que nos leva a concluir que a familiaridade com os usos pedagógicos amplia a capacidade de utilização e identificação de possibilidades de aprendizagem por meio da tecnologia. O André - Turma C apontou que o uso do *ChromeBook* facilita o processo de escrita da fotorreportagem, mas define que a facilidade que ele tem de manuseio dos diversos recursos advém do uso contínuo desde criança.

André: Eu já mexo com computador, já tem muito tempo, desde quando eu tinha uns cinco anos. Meu pai trabalhava com isso, planilhas, esses trens de fazer desenhos no computador e eu via mexendo. Aí ele me ensinou. Quando tem esses trabalhos, projetos na escola, eu que faço, sempre eu quem faço. [...] Priscila: Ele (referindo-se ao André) está mais avançado, o pai dele sempre teve contato com isso também. Então, quem tem mais tempo... Carla: Quem tem mais contato... (GF - TURMA C).

Para os alunos da turma C, o contato frequente com a tecnologia e seu manuseio constante faz com que o aluno saiba utilizar melhor as TDIC nos processos de aprendizagem. Nessa turma os alunos apontam também que o uso pedagógico dos recursos tecnológicos possibilita que o aluno assista a uma vídeo aula ou acesse fatos históricos para complementar o

⁵⁴ Nesse momento, a aluna está discorrendo sobre o professor querer utilizar a sala de informática, mas estar impossibilitado por algum motivo.

aprendizado em sala de aula. Indicam também a rapidez na realização das atividades em sala e fora dela.

Já os alunos das turmas A e B apontam a facilidade para ler e interpretar os textos com o uso do celular. A aluna Lídia - Turma A discorre sobre tal facilidade.

Lídia: De bom, facilita muito a aula dos professores. É mais fácil para a gente ter uma visão nossa, pelo celular, mais fácil de analisar (GF - TURMA A).

A aluna Patrícia aponta que trabalhar com o celular ou o computador em sala traz benefícios para o aprendizado. Para ela, aprende-se por meio do uso.

Patrícia: [...] primeiro porque a gente aprende mais da tecnologia. Se a gente não sabe (...) você vai ensinar e então a gente está aprendendo aqui um pouco mais da tecnologia. Então a gente vai começar a mexer (...) no computador, vai saber editar. [...] a gente trouxe um pouco mais de conhecimento. Para quem não sabia nada, nem mexeu nunca no computador, pelo menos soube o básico (GF - TURMA A).

A aluna aponta que, além dos conhecimentos curriculares, o uso possibilita conhecer mais da própria tecnologia, para utilizá-la com fins pedagógicos. Os alunos da turma B apontam a possibilidade de realizar pesquisas e sugerem situações que poderiam ocorrer na escola.

Douglas: A professora de geografia passa a atividade e deixa a gente pesquisar no telefone. Então, vamos supor, uma coisa que seria legal: passar a atividade e vamos todo mundo para a sala de informática e fazer pesquisa.

Flávia: E tem um quadro aqui. O professor pode passar o que quer que pesquise.

Douglas: E é bem mais fácil o professor ter controle, ver que o aluno está respeitando. Porque a pessoa não vai ficar fazendo hora no computador, porque a tela é grande (GF - TURMA B).

Ao trazer sugestões do uso da sala de informática, o aluno Douglas - Turma B retoma a discussão sobre a falta de comprometimento do aluno com as atividades. Segundo ele, o uso do computador e não do celular vai coibir o uso indevido, visto que a tela é grande e o controle por parte do professor ficará mais fácil. Já a aluna Fernanda - Turma B afirmou que a proposta de ensino, ao incluir o uso das TDIC, ampliou os usos que ela faz do computador.

Fernanda: Eu aprendi muitas coisas, mexer com o computador, mexer com coisas que eu nem sabia que dava para fazer. Tipo, colocar texto, essas coisas assim eu não sabia. Eu usava o computador para jogar, agora não (GF - TURMA B).

Em diversos momentos durante o GF, os alunos da turma B refletiram sobre a produção das fotorreportagens, ao discutirem as dificuldades de formatação do texto e a necessidade de saber lidar com a tecnologia para que a produção seja efetivada. Muitos alunos deram exemplos

de momentos durante a produção coletiva em que solicitaram a ajuda da professora para a formatação dos textos - aumentar a letra, mudar a cor, paragrafação ou alinhamento.

Ao refletirem sobre o uso da tecnologia para a produção da fotorreportagem, os alunos da turma B conseguiram compreender as vantagens de utilização de mais de um equipamento digital. Em um diálogo, os alunos se questionam qual seria o melhor equipamento para a escrita: o computador ou o celular.

Romeu: O computador ajudou muito.

Douglas: O computador é mais fácil, porque pelo celular é mais difícil selecionar e escrever.

Sandra: Verdade.

Fernanda: Tirar foto com o computador, é? Pegar no computador e tirar?

Alice: Mas é só tirar com o celular e fazer...

Romeu: Falei editar e não tirar foto.

Sandra: Você consegue fazer (**no celular**⁵⁵), mas no computador é melhor.

Romeu: Eu achei que o celular era melhor do que o computador, só que demora mais (GF - TURMA B).

Por meio do diálogo dos alunos, percebemos que a proposta de ensino possibilitou que os alunos reconhecessem as diferentes mídias e ferramentas digitais para a produção de sentido. Ao discorrer sobre a cultura digital, a BNCC aponta para a necessidade de uma atitude crítica “em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por ela veiculados” (BRASIL, 2018, p. 474), o que pode ser observado nas falas dos alunos sobre os usos das TDIC em sala de aula.

Segundo Queiroz e Arão (2021, p. 51), “os estudos mais atualizados sobre o ensino de Língua Portuguesa preconizam uma modificação não apenas no conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, como também para uma nova prática metodológica”, tentativa essa desenvolvida durante esta pesquisa, com a aplicação do Ciclo de Aprendizagem adaptado nos processos de leitura e produção do gênero fotorreportagem. Sendo assim, passo agora a analisar o diário de pesquisa elaborado por mim durante a aplicação das aulas, que refletem minhas considerações sobre a proposta pedagógica desenvolvida, os avanços obtidos e os percalços enfrentados.

5.3. Análise do diário de pesquisa

O diário de pesquisa, comumente chamado de diário de bordo ou diário de campo, configura-se como um registro mantido pelo pesquisador, durante a realização de uma pesquisa,

⁵⁵ Acréscimo da pesquisadora.

a fim de registrar observações, pensamentos, desafios e reflexões ao longo das atividades realizadas. Considerado por muitos pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008; BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., 1998) como uma ferramenta valiosa, o diário permite acompanhar o progresso da pesquisa, as ideias do pesquisador e analisar eventos relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o diário de pesquisa pode ser descritivo ou interpretativo. O diário descritivo contém “narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diários, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47), a fim de permitir que o pesquisador se lembre de detalhes importantes ocorridos durante a pesquisa. Já o diário interpretativo “contém interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). O diário que compõe os *corpora* desta pesquisa, constituiu-se como descritivo-interpretativo, visto que os registros contêm as atividades realizadas e as percepções dos alunos, bem como as minhas expectativas com a aula e as percepções na aplicação de cada atividade. A elaboração do diário de pesquisa objetivou elencar os aspectos da proposta que contribuíram para o desenvolvimento da competência específica nº 10, com o intuito de identificar as possibilidades de aplicação eficaz das teorias da Pedagogia de Gêneros e dos conhecimentos da GDV nas práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa para o trabalho com os gêneros.

Os registros foram inseridos antes, durante e depois da realização de cada aula, em todas as três turmas. As anotações realizadas antes da aula referem-se às expectativas da professora pesquisadora com a atividade a ser realizada. Já as notas tomadas durante a aula dizem da dinâmica estabelecida em sala, o empenho dos alunos na realização das atividades, bem como falas pontuais dos alunos, que julguei serem relevantes para o desenvolvimento das atividades. Por fim, os registros posteriores ao término das aulas apontam para uma reflexão da atividade aplicada, bem como uma análise de como foi o andamento da aula, atentando-se para a necessidade ou não de adaptação das atividades seguintes.

Para análise do diário de pesquisa, procurei elencar, primeiramente, as possibilidades de aplicação das teorias estudadas (Pedagogia de Gêneros e a GDV) para o trabalho com leitura e produção de textos. Em seguida, busquei analisar como as etapas do Ciclo de Aprendizagem contribuíram para o desenvolvimento da competência específica nº 10 durante a realização das atividades propostas.

No que concerne às possibilidades de aplicação das teorias, o diário de pesquisa nos mostra que as teorias aplicadas proporcionam um maior engajamento dos alunos no processo

de ensino-aprendizagem. Na etapa de Negociação, ao discutirmos com os alunos o que já sabem sobre o gênero estudado, as etapas do trabalho a ser realizado, quais experiências farão parte do processo e como organizar e registrar as informações, os alunos comprometem-se com a realização das atividades. Ao iniciar a primeira aula (etapa de negociação), registrei como sentimentos e expectativas, antes da aula, animação, ansiedade e apreensão, porém, ao terminar a aula, as percepções registradas apontam para uma satisfação ao observar o engajamento dos alunos nos debates e discussões.

Alunos participaram efetivamente da aula (Turma A).

Muita conversa na primeira aula. A sala fica ao lado da quadra e a aula acontece durante a aula de educação física de outra turma, por isso o barulho é muito alto e os alunos dispersam com muita facilidade, porém, mesmo com todo barulho, percebi que as conversas tratavam das escolhas que fariam para o registro das atividades (Turma B). (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

O campo de negociação oportunizou ao aluno refletir sobre seus conhecimentos e se posicionar como ativo no processo de aprendizagem. Segundo Barkley (2010, p. 16), “o engajamento dos alunos é um produto da motivação e da aprendizagem ativa⁵⁶”, o que foi um reflexo durante a aplicação da proposta, como registrei também na aula 2:

Alunos mostraram interesse em desenvolver o tema e participar da aula. O debate foi muito proveitoso (Turma C). (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

O envolvimento dos alunos foi verificado nas turmas A e B, ao perceberem que seria uma aula diferente das que estão acostumados na escola, principalmente pelo uso da tecnologia, negociados na etapa 1. Tais observações confirmam que as teorias selecionadas possibilitam o engajamento do aluno durante o processo de aprendizagem.

O uso do Ciclo de Aprendizagem possibilita também desenvolver o trabalho com múltiplas semioses, promovendo a leitura crítica do aluno. Na etapa de desconstrução, ao ler reportagens em diferentes mídias, os alunos reconheceram a importância das múltiplas semioses no texto. Na aula 2, o registro do diário de pesquisa aponta a pouca importância que os alunos deram inicialmente às imagens presentes nas reportagens lidas.

Na reportagem impressa, os alunos leram apenas o texto linguístico. Pularam os subtítulos, as imagens e as legendas das imagens. Questionei por que pularam as fotos e legendas e não souberam responder (Turma A e B).

Os alunos debateram as reportagens apresentadas e afirmaram que gostam mais da reportagem televisiva, porque é só escutar. Disseram que tem preguiça de ler, porém durante a leitura da reportagem impressa, leram somente o texto

⁵⁶ Tradução própria. Original: “that student engagement is a product of motivation and active learning” (BARKLEY, 2010, p. 16)

linguístico, pulando as imagens e legendas (Turma C). (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

Ao longo do processo, ao lerem fotorreportagens, as percepções foram mudando. Na aula 3, os alunos conseguiram compreender que outras semioses além da escrita, podem compor o texto. Ao lerem fotorreportagens durante a aula, os alunos conseguiram identificar o fato central, suas principais características e os temas e subtemas abordados nos textos, apenas com a leitura das imagens e legendas presentes no texto. Ao ler as imagens, os alunos adquiriram novos saberes, o que os auxiliou na reflexão para a produção de imagens para seus próprios textos. Nas aulas 4, 5 e 6, ao analisarem as imagens à luz da GDV, os alunos identificaram as narrativas presentes nas fotorreportagens, bem como as perspectivas e as composições das imagens, como aponta o registro do diário de pesquisa da aula 6,

A aula foi muito proveitosa. Apenas alguns alunos produziram as imagens solicitadas, conforme as análises da GDV, porém aqueles que tiraram as fotos vieram com muitos relatos sobre o processo para conseguir tirar a foto adequadamente. A cada imagem apresentada no datashow, o aluno autor da fotografia comentava sobre a imagem. Ao final da aula, a aluna Paula afirmou: “nossa, não sabia que a foto tinha tanto significado. Nunca mais vou olhar para uma foto do mesmo jeito” (Turma B).

Os alunos tiraram as fotos na própria escola. Separei um tempo da aula para que pudessem andar pelos corredores e pátio da escola e aplicassem os apontamentos da GDV nas suas imagens. As alunas começaram a pensar em qual história queriam contar e posaram umas para as outras, simulando histórias de despedida ou de brigas. Foi uma aula muito divertida (Turma C) (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

Os registros do diário de pesquisa reforçam que a etapa de desconstrução auxiliou na análise dos alunos para a produção de imagens adequadamente, o que reflete consideravelmente nas etapas de produção coletiva e produção individual, visto que os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos ao produzirem os textos finais.

As etapas de desconstrução e construção coletiva possibilitaram, igualmente, que os alunos aprimorassem a produção das fotorreportagens. Com o processo de desconstrução e, posteriormente, construção coletiva, os alunos puderam reconhecer as características do gênero estudado. As etapas de desconstrução e construção coletiva possibilitaram, igualmente, que os alunos aprimorassem a produção das fotorreportagens. Com o processo de desconstrução e, posteriormente, construção coletiva, os alunos puderam reconhecer as características do gênero estudado, organizar e elaborar a produção coletiva. Eles repensaram o suporte e identificaram a estrutura textual, como organização em título, autor, imagem e legenda, próprios da fotorreportagem. Na aula 7, ao apresentar a proposta de produção coletiva, os alunos da turma

B levantaram o questionamento sobre o uso do *Instagram* como suporte para a publicação das fotorreportagens. Isso reflete uma mudança no pensamento dos alunos, pois nas primeiras produções os alunos questionaram se poderia ser vídeo, se o texto seria escrito no caderno, entre outros. Porém, com as etapas de desconstrução e construção coletiva, os alunos apropriam-se do gênero de forma adequada, como aponta o diário da aula 7.

Fiquei muito satisfeita com a aula na turma B. A aluna Patrícia perguntou se o *Instagram* era o suporte ideal para a publicação da fotorreportagem e a discussão voltou para a turma, que reconheceu que há ferramentas mais eficientes para a produção desse gênero. Fiquei contente, pois foi a Patrícia que, na aula 1, disse que devíamos produzir o texto no *Instagram*, pois era mais fácil para todos os alunos acessarem. Ela reconheceu que a estrutura do gênero muda de um suporte para outro (Turma A) (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

A etapa de construção coletiva permitiu que os alunos trabalhassem em grupos, o que foi apontado por eles como benéfico, o que também foi observado no diário de pesquisa. O trabalho em grupo permitiu que os alunos discutissem sobre como o trabalho seria realizado, qual planejamento do texto seria eficiente e quais imagens iriam produzir. Também, nas turmas A e B, durante a realização da atividade na sala de informática, os grupos puderam se ajudar nos processos de digitação, edição das imagens e formatação do texto.

O trabalho em grupo na sala de informática rendeu bem, pois os alunos gostam de participar. Infelizmente temos poucos computadores, sendo necessário fazer um rodízio de trabalho. Foi a aula em que tivemos maior engajamento e produção dos alunos (Turma B) (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

Por fim, a etapa de construção individual possibilitou que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas para a produção final. Para a etapa de construção individual, os alunos utilizaram outras mídias e ferramentas, como o computador e o celular, para a produção dos textos. Identificaram as estruturas do gênero que não ficaram adequadas na produção coletiva e selecionaram temas relevantes para a comunidade escolar. Na produção final, os alunos expandiram maneiras de produção sentido, retratando temáticas que fossem relevantes para a comunidade escolar.

A produção coletiva teve que ser realizada na escola, pois os alunos não trouxeram as imagens de casa, como solicitado. Por isso, deixei que sugerissem temas que pudessem ser retratados na escola. Os alunos sugeriram vários temas como a copa do mundo na escola, o uso dos espaços escolares e os murais que representam a comunidade escolar. Eles conseguiram tirar as fotografias e montar o texto em uma aula (Turma B).

Do mesmo modo da turma B, a turma A não trouxe as fotos solicitadas e tivemos que adaptar a atividade. Os alunos tiraram fotos dos ambientes da escola para escreverem o texto. Alguns alunos perguntaram como trabalhar no

celular e muitos conseguiram usar o editor de textos ou as anotações (Turma A).

A produção individual foi excelente na turma. Os alunos levaram as imagens e produziram o texto em aula, com o uso do *ChromeBook*, em seguida fizemos a leitura dos textos em pares, com *feedbacks* por parte dos colegas, para a produção da versão final. A atividade de correção foi muito produtiva, pois os alunos conseguiram ajudar uns aos outros na escrita da produção final (Turma C) (REGISTRO - DIÁRIO DE PESQUISA, 2022).

Segundo Martin & Rose (2012), o ciclo de aprendizagem possibilita o letramento crítico dos alunos, visto que utilizam o gênero para mudar ideologias, teorias e práticas, o que pode ser observado pelos registros dos diários das três turmas. Segundo Rose (2016, p. 21),

Após a Reescrita Conjunta, os alunos tentam suas próprias versões, na atividade de Reescrita Individual. Para as histórias, eles escolhem seu próprio enredo, cenário e personagens, e seguem os mesmos padrões literários do original e da reescrita conjunta. Esta é uma técnica poderosa para os alunos se apropriarem do reservatório cultural de recursos de linguagem literária em seu próprio repertório. É claro que isso é o que leitores experientes e escritores talentosos fazem de forma mais ou menos intuitiva. A orientação explícita nestes gêneros curriculares traz esta prática à consciência, de modo que tanto os escritores mais fortes como os mais fracos numa turma adquiram os recursos literários de autores talentosos (ROSE, 2016, p. 21).⁵⁷

Ao considerar o trabalho com a fotorreportagem, os alunos tentaram suas próprias versões na escrita individual, apropriando-se do recurso visual pertencente ao gênero, bem como aos recursos composicionais da escrita, como aponta Rose (2016). Ficou claro, com a aplicação da proposta e com a leitura das produções finais, que a orientação por meio das etapas do ciclo possibilitou que os alunos, tanto os que apresentam mais dificuldades quanto os que já possuíam certa proficiência nos processos de produção de texto, adquirissem habilidades para leitura e produção de fotorreportagens de forma crítica e reflexiva, visto que conseguiram elencar temas relevantes para a comunidade escolar e utilizar os recursos das TDIC para a produção dos textos.

5.4. Reflexões importantes

Por fim, ao analisar as contribuições da Pedagogia de Gênero e da GDV para o desenvolvimento da competência específica nº 10, observamos que a produção final reflete a

⁵⁷ Tradução própria. Original: Following Joint Rewriting, students attempt their own versions, in the activity of Individual Rewriting. For stories, they choose their own plot, setting and characters, and follow the same literary patterns as the original and joint rewrite. This is a powerful technique for learners to appropriate the culture's reservoir of literary language devices into their own repertoire. This is of course what experienced readers and accomplished writers do more or less intuitively. Explicit guidance in these curriculum genres brings this practice to consciousness, so that the both stronger and weaker writers in a class acquire the literary resources of accomplished authors.

capacidade que os alunos adquiriram ao longo do processo nas formas de produzir sentido, aprendendo e refletindo sobre o mundo, para que pudessem realizar diferentes projetos autorais, como observado durante a análise dos *corpora* da pesquisa. Durante as quatro etapas do ciclo adaptado, os alunos puderam vivenciar práticas da cultura digital, ao ler e interpretar diferentes reportagens e fotorreportagens e produzir seus próprios textos. Ao explorar diferentes textos, os alunos tiveram contato com diferentes linguagens, analisando como as múltiplas semioses concorrem para a produção de sentido das fotorreportagens. Finalmente, a leitura dos textos e os processos de produção coletiva e individual permitiram que os alunos mobilizassem diferentes mídias e ferramentas digitais. Como analisado, os alunos compreenderam a necessidade de elencar diferentes ferramentas e mídias, conforme o objetivo do texto, considerando os contextos de cultura envolvidos na produção daquele gênero específico, aprendizado esse que corrobora com a afirmação de Eggins (1994) *apud* Fuzer (2014, p. 60), de que “texto e contexto estão inter-relacionados, de modo que o texto reflete influências do contexto em que é produzido, na medida em que as variáveis do contexto de situação atuam sobre a sua configuração linguística.

A Pedagogia de Gêneros e a GDV, na experiência analisada durante essa pesquisa, revelaram-se como importante metodologia para orientar a prática pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem de produção textual do gênero fotorreportagem, no componente curricular de língua portuguesa. Tal estudo reafirma a eficiência do Ciclo de aprendizagem, já apontado em pesquisas anteriores (FUZER, 2014; GEHRKE, 2015, OLIVEIRA, 2017), que descrevem a aplicação da metodologia com outros gêneros textuais e em diferentes contextos de ensino. Semelhantemente, a organização da proposta pedagógica viabilizou o trabalho com as TDIC, considerando sua função social, que “considera as práticas sociais nas quais as TDIC estão inseridas, com fim de conhecer a linguagem, analisar as mensagens, desenvolver a capacidade crítica dos alunos e produzir mensagens próprias para a interação com o meio” (MORAIS, 2018, p. 88). Finalmente, delinea-se também como uma ferramenta importante para a aplicação dos pressupostos da BNCC nas salas de aula brasileiras, possibilitando que o trabalho com as habilidades e competências seja realizado de forma eficaz.

Durante todo o processo de pesquisa e escrita deste estudo, o caminho metodológico de ensino e de pesquisa foi desenhado a fim de compreender como a Pedagogia de Gêneros associada à GDV contribui para o desenvolvimento de competências da BNCC, porém as análises dos *corpora* suscitaram reflexões que extrapolaram os objetivos inicialmente propostos, mas que não podem ser esquecidas. Portanto, passo a discorrer sobre algumas reflexões significativas para este estudo, que corroboram para ampliação dos resultados obtidos.

A primeira reflexão trata-se da adaptação do ciclo de aprendizagem, desenvolvida para englobar os pressupostos da GDV, a fim de ampliar as compreensões nos processos de leitura e produção textual. Apesar de já ter apresentado tal adaptação nos capítulos anteriores, optei por trazer novamente tal reflexão, visto que em primeiro momento apresentei apenas como tal adaptação foi elaborada. Passo agora a refletir sobre a importância de tal adequação para o ensino de língua materna. Kress e van Leeuwen (2006), logo na introdução da GDV, afirmam que tal gramática objetiva apresentar descrições das “principais estruturas composicionais que se estabeleceram como convenções ao longo da história da semiótica visual ocidental, e **analisar como elas são usadas para produzir significado pelos criadores de imagens contemporâneos**”⁵⁸ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 1). A GDV não versa pura e simplesmente sobre composições estéticas da produção de imagens, mas objetiva analisar como tal composição é usada na produção de significados, o que se configura como fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna.

Entende-se que a BNCC aponta na mesma direção da GDV, ao afirmar que cabe ao componente de língua portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Nesse sentido, entender que as aulas de língua materna são responsáveis por propiciar a participação em práticas sociais, a fim de ampliar os letramentos, é entender que a leitura de imagens faz-se fundamental nesse processo, visto que, como afirma Kress (2003, p. 35), “a língua por si só não pode nos dar acesso ao significado da mensagem constituída de forma multimodal”⁵⁹. Seja em textos predominantemente imagéticos, como a fotorreportagem, ou em outros gêneros em que o código linguístico prevalece, como a reportagem e a notícia, mobilizar conhecimentos sobre a GDV agregará saberes no que tange à produção de significados, como por exemplo, o uso de recurso de saliência em reportagens impressas.

Dessa forma, adaptar o ciclo de aprendizagem é reafirmar a importância de tais recursos para a produção de significados. Integrar na etapa de desconstrução questionamentos sobre os recursos linguísticos e outros recursos semióticos presentes no texto objetiva ajudar o aluno a refletir sobre como tais recursos contribuem para a produção de significados. Ainda,

⁵⁸ Grifo da pesquisadora. Tradução própria. Original: “We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics, and to analyse how they are used to produce meaning by contemporary image-makers” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 1).

⁵⁹ Tradução própria. Original: “Language alone cannot give us access to the meaning of the multimodally constituted message [...]” (KRESS, 2003, p. 35)

adaptar a etapa de construção coletiva e, conseqüentemente, a etapa de construção individual, auxilia o aluno a refletir sobre a multimodalidade presente no texto, bem como a selecionar elementos semióticos essenciais para a produção de sentido do texto que será produzido, expandindo as formas de produzir sentido, como aponta a competência 10 de língua portuguesa.

Por fim, adaptar o ciclo reforça as considerações apresentadas por Fonseca e Silva (2021, p. 116), que afirmam que um trabalho baseado na multimodalidade exige “capacidades e práticas de compreensão para significar; exigem do professor, novas maneiras de agir”. Por conseguinte, no componente de língua portuguesa, responsável pela formação de leitores e produtores de textos, “não é mais suficiente uma pedagogia restrita ao letramento de mídias impressas, é preciso novos letramentos. Nesse sentido, a escola deve estar sempre atenta à dinâmica social, para prover seus alunos, e porque não, seus docentes de multiletramentos” (FONSECA & SILVA, 2021, p. 120). Logo, os ajustes realizados no ciclo são importantes, pois objetivam romper a barreira, ainda existente no ensino de língua materna, da valorização do impresso e do código linguístico, como se reconhecer as estruturas da língua fosse suficiente para formar leitores proficientes. Cabe, portanto, enfatizar que os dados analisados comprovam a necessidade proporcionar aos professores de língua portuguesa metodologias que considerem o trabalho com multimodalidade.

A segunda reflexão emergida da aplicação da pesquisa trata-se da incorporação das TDIC no ambiente escolar, tema já discutido nos PCN (1998), ainda no século passado. São profícuas as pesquisas voltadas para a inclusão da tecnologia nas práticas pedagógicas, bem como as discussões sobre letramento digital (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005; BUZATO, 2010; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2016). Magda Soares, uma das grandes autoras que discute alfabetização e letramento, em 2002 já apresentava a definição de letramento digital, refletindo sobre a necessidade de novas práticas de leitura e escrita e sobre o papel da escola na cibercultura.

A própria BNCC traz uma ampla discussão sobre os novos letramentos e a cultura digital, por compreender que é importante e urgente considerar os novos e multiletramentos nos processos de ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de incluir a cultura digital em diversas áreas do conhecimento, não somente no componente curricular de língua portuguesa. A importância da cultura digital aparece nas competências das áreas de ciências naturais, ciências humanas e matemática, reforçando assim a valorização dada pelo documento no trabalho com as diferentes mídias e ferramentas digitais. Todavia, apesar de amplas pesquisas e discussões sobre o tema, trabalhar com recursos digitais na escola ainda é um trabalho árduo.

Ao trabalhar a competência específica nº 10 de língua portuguesa, deparamo-nos com a necessidade de fomentar práticas de linguagem que englobem o uso de ferramentas e mídias digitais, próprias da cultura digital, porém tal pesquisa aponta que ainda há um abismo entre a teoria e a prática. O primeiro apontamento é a discrepância existente entre o ensino público e o privado. Enquanto havia alunos-participantes da pesquisa na escola pública que não possuíam celular ou computador para realizar as atividades, a escola privada disponibilizou um *ChromeBook* por aluno, para que estes pudessem realizar suas atividades. A BNCC preconiza que os estudantes têm o direito de aprender um conjunto de habilidades e conhecimentos, comuns a todos os estudantes do país, seja de escola pública ou privada, o que não acontece na prática, pois percebemos, durante a realização das atividades, que alguns alunos da escola privada possuíam um maior nível de conhecimento no que tange a utilização de ferramentas digitais.

Outro reflexo de tal discrepância é o acesso à internet, que facilita a realização das atividades e amplia as possibilidades de leitura. Enquanto na escola privada o *wifi* era liberado para alunos e professores, possibilitando a entrega da produção escrita rapidamente ou o acesso às fotorreportagens diretamente no site em que foram publicadas, na escola pública, para a leitura das fotorreportagens, foi necessário salvar as fotorreportagens em formato de apresentação ou salvar a página da internet. Tal solução, apesar de possibilitar a leitura das imagens e legendas, não permite explorar os possíveis *hiperlinks* presentes no texto, o que reduz as diversas possibilidades de leitura do texto. Também as reportagens foram xerocadas para os alunos da escola pública, enquanto os alunos da escola privada liam em tela, o que perpassa pela definição de letramento digital apresentada por Ribeiro (2009, p. 30):

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Ao transportar o texto para o papel, xerocando-o, os alunos deixam de desenvolver habilidades necessárias para a leitura em ambientes digitais, ampliando assim a disparidade existente entre escola pública e privada. Aponto ainda como uma dificuldade da inclusão das TDIC em ambiente escolar, a falta de estrutura nas escolas públicas para o trabalho com as ferramentas e mídias digitais.

Na tentativa de facilitar o acesso dos alunos da rede pública à tecnologia, uma solução apresentada pela escola foi utilizar a sala de informática da escola, porém, como apontado pelos próprios alunos no grupo focal, a sala não apresentava estrutura suficiente para atender as

turmas. Durante a realização da pesquisa, tal espaço era usado para atender os alunos do apoio, apenas 7 computadores ligavam e parte da sala era usada como depósito de livros e enfeites da escola. Apesar de grande parte dos alunos possuírem seus próprios aparelhos celulares, o trabalho no computador foi essencial para que pudessem ampliar com conhecimentos durante os processos de produção de texto. Durante a escrita coletiva, apareceram diversas demandas de formatação, pois os alunos não sabiam manusear a máquina.

Ainda nesse viés de refletir sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, destaco a falta de ensino para o uso adequado dos celulares em sala. Durante a minha pesquisa de mestrado constatei que uma das funções da tecnologia era motivacional, visto que os professores permitiam o uso dos computadores a fim de motivar os alunos a participarem da aula. Todavia, a aquisição de celulares por parte dos alunos e o uso constante dos equipamentos durante as aulas sem fins pedagógicos fizeram com que a escola recuasse e proibisse o uso do equipamento em sala de aula.

A solução encontrada pela escola para que os alunos concentrassem nas aulas passa a ser a proibição do uso do celular, sem qualquer reflexão. A tecnologia passa a ser a vilã nos processos de ensino e de aprendizagem, pois em muitas situações, não se observa uma tentativa de educar o aluno para que esse uso seja reflexivo e adequado à aula proposta. Apesar do conceito de “nativos digitais” apresentado por Prensky (2001) descrever a geração de jovens nascidos a partir da era do computador, cujas informações disponíveis são rápidas e acessíveis e, conseqüentemente, falam a linguagem digital desde que nasceram, muito há que se “aprender”, haja vista que muitos alunos não conseguem produzir sentido com o uso de diferentes ferramentas e mídias digitais. Tal situação é observada na primeira produção da fotorreportagem em que os alunos escolheram uma plataforma muito utilizada por eles em seu dia a dia, mas inadequada para a produção e divulgação desse texto.

Entretanto, como trabalhar competências que versam sobre a cultura digital se tais equipamentos são proibidos nas escolas? Nessa perspectiva, na realidade da escola pública na qual foi aplicada a pesquisa, os alunos fingem que não usam ou usam escondidos e o professor finge que não vê o uso. Também, o professor que se prepara para usar os celulares em sala subverte as regras impostas e muitas vezes enfrenta uma burocracia para a liberação de tal uso. Portanto, convém refletir sobre como a escola tem se preparado para educar para o uso. Para além da discussão de proibir/não proibir, cabe discutir o como usar de forma reflexiva, como aponta a competência geral da educação básica nº 5, ao afirmar que o aluno deve “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 9), inclusive na escola.

Tais considerações apontam, por fim, para a exclusão digital. As desigualdades aqui apontadas refletem as reflexões de Coscarelli (2007, p. 18),

Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior (COSCARELLI, 2007, p. 16).

É utópico pensar que a implementação da BNCC nas escolas brasileiras reduzirá as desigualdades existentes e, na perspectiva do trabalho com as TDIC, pode reforçar e/ou ampliar tais desigualdades. Na aplicação da proposta, vários momentos observamos a disparidade existente entre público e privado, possibilitando acesso a uns e negando a outros. Para o desenvolvimento de competências e habilidades que abordam a temática da cultura digital, faz-se necessário repensar como tal cultura é trabalhada na escola, a fim de reduzir a exclusão digital de alguns alunos.

Segundo Almeida *et al.* (2005, p. 1), “exclusão digital pode ser vista por diferentes ângulos, tanto pelo fato de não ter um computador, ou por não saber utilizá-lo (saber ler) ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual convive-se no dia a dia”. Nesse sentido, ao identificar na escola pública que alguns alunos não possuem celular ou não têm acesso a um computador, identificamos uma forma de exclusão digital. Porém, reforço o segundo aspecto apresentado pelos autores, que apontam as dificuldades de utilização e manipulação das diferentes ferramentas e mídias digitais. A falta de acesso às práticas da cultura digital impossibilita o aluno de desenvolver amplamente o letramento digital, visto que este não conseguirá mobilizar diferentes linguagens, ferramentas e mídias digitais a fim de expandir as formas de compreender diferentes textos multimodais e produzir sentido para a produção de textos autorais.

Não obstante, a ênfase dada a esse tópico suscita mais questionamentos que respostas. Como trabalhar habilidades e competências que abordam a cultura digital se a inclusão de práticas da cultura digital na escola ainda é ineficiente? Independente da metodologia utilizada nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, o acesso à tecnologia é essencial para garantir a inclusão de tais alunos. Portanto, encerro minhas análises otimista, com a possibilidade usar a Pedagogia de Gêneros e a GDV para leitura e produção de textos de forma efetiva, e esperançosa, apesar das reflexões acima, acreditando que a BNCC talvez seja o impulso que falta para que práticas da cultura digital sejam uma realidade nas salas de aula do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo da comunicação não está parado. O mundo comunicacional das crianças que hoje frequentam a escola é ao mesmo tempo absolutamente normal para elas e, no entanto, parece totalmente diferente daquele que a escola ainda imagina e para o qual ainda, de forma hesitante e cada vez mais insegura, tenta prepará-las.

GUNTHER KRESS, 2003, p. 16⁶⁰

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a Pedagogia de Gênero e a GDV nos processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, analisando, para isso, fotorreportagens produzidas pelos alunos em uma proposta de ensino baseada nas teorias estudadas. Portanto, neste capítulo, exponho minhas últimas reflexões acerca deste estudo, retomando os objetivos iniciais e refletindo sobre a influência das teorias na implementação da BNCC para o componente curricular de língua portuguesa. Também, reflito acerca dos percalços encontrados ao longo do processo e aponto as possíveis contribuições desta tese para a área dos Estudos de Linguagens, bem como para os processos de ensino de língua materna e, por fim, sugiro possibilidades para pesquisas futuras.

Com esta pesquisa, defendi a tese de que propostas de ensino que utilizem o ciclo de aprendizagem associado à GDV são eficazes nos processos de aprendizagem de gêneros textuais, incluindo os que são propostos pela BNCC, propiciando ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências definidas pela Base. De acordo com Kress (2001), todo texto é multimodal e, com isso em mente, busquei trabalhar com a fotorreportagem, gênero predominantemente imagético, a fim de conscientizar os alunos de que podemos utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para a produção de sentido.

Durante os meses de outubro a dezembro de 2022, apliquei em turmas do 9º ano do ensino fundamental - da escola pública e da privada - atividades para leitura e produção do gênero fotorreportagem, seguindo as etapas do ciclo adaptado, trabalhando habilidades definidas pela BNCC. Segundo Martin & Rose (2012, p. 308), o ponto principal da pedagogia baseada em gêneros é preparar “todos os estudantes para ler textos do currículo e usar o que

⁶⁰ Tradução própria. Original: The world of communication is not standing still. The communicational world of children now in school is both utterly unremarkable to them and yet it looks entirely different to that which the school still imagines and for which it still, hesitantly and ever more insecurely, attempts to prepare them.

aprenderam da leitura em sua própria escrita”, logo esta possibilita trabalhar gêneros definidos pelo currículo estruturado a partir da BNCC.

Por meio desta pesquisa, pretendi especificamente: (1) elaborar e aplicar uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros e da GDV para três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo duas turmas da Rede Estadual de Ensino e uma turma da Rede Privada de Divinópolis – MG; (2) analisar a aplicação de uma proposta inicial de produção do gênero fotorreportagem, a fim de obter parâmetros de comparação entre o que os alunos já sabem e o que eles aprenderam com a proposta aplicada durante a realização da pesquisa; (3) verificar nas produções coletivas e finais possíveis contribuições, mudanças e melhorias nos textos dos alunos, com base nas produções iniciais; (4) identificar em depoimentos dos alunos, elementos que indiquem contribuições da proposta desenvolvida para o desenvolvimento da competência específica nº 10 da BNCC; (5) elencar, na análise das percepções da professora, os aspectos da metodologia que contribuam para o desenvolvimento da competência específica nº 10 da BNCC e; (6) identificar as possibilidades de aplicação eficaz das teorias da Pedagogia de Gêneros e de conhecimentos da GDV nas práticas pedagógicas do professor de LP para o trabalho com os gêneros.

Por meio dos objetivos geral e específicos, busquei responder os questionamentos que foram levantados no início desta pesquisa, observando a aplicabilidade da Pedagogia de Gêneros e da GDV na produção do gênero fotorreportagem e a competência apresentada pela BNCC, os quais passo a responder neste momento.

O primeiro questionamento foi: “a Pedagogia de Gêneros e a GDV apresentam-se como uma proposta teórico-metodológica potencial para o trabalho com gêneros textuais?” Como apontado em pesquisas anteriores, a Pedagogia de Gêneros “tem muito a acrescentar ao ensino, pois sua aplicação impulsiona o amadurecimento linguístico dos alunos e propicia o trabalho com o letramento crítico” (OLIVEIRA, 2019, p. 706). Este estudo comprova a afirmação da autora, visto que o ciclo de aprendizagem, adaptado para incluir os pressupostos da GDV, possibilita o trabalho com diferentes gêneros, inclusive textos do campo jornalístico-midiático.

Nas análises das produções iniciais e finais dos alunos, ficou claro que a proposta de ensino elaborada por meio do ciclo trouxe avanços significativos na compreensão dos alunos quanto à estrutura do gênero fotorreportagem. As produções iniciais apontam para a falta de familiaridade dos alunos com o gênero trabalhado, apesar de já terem familiaridade com gêneros do campo jornalístico-midiático como a notícia e a reportagem. Após a aplicação das etapas do ciclo, as produções finais evidenciam os avanços obtidos pelos alunos, uma vez que

estes aplicaram os conhecimentos obtidos ao longo das aulas, para produzirem um texto autoral, considerando a temática, a estrutura do gênero, a produção das imagens e as legendas produzidas.

Também as análises do GF e do diário de pesquisa apontam para os benefícios da metodologia aplicada, visto que os alunos trazem reflexões sobre a leitura de imagens e a importância dessa imagem na produção de significados. Nas falas analisadas, percebemos que os alunos apontam as aulas como “diferentes”, com possibilidades de trabalho em grupo, leitura e análise de imagens, produção das fotografias e escrita da fotorreportagem. No mesmo sentido, as reflexões do diário de pesquisa indicam que a metodologia utilizada é eficiente para trabalhar os gêneros textuais, ao afirmar, em diversos momentos da aplicação da proposta, a mudança de pensamento dos alunos no que tange a leitura e produção das imagens e a importância destas para a produção textual.

Muitas pesquisas realizadas no Brasil com a aplicação do ciclo de aprendizagem destacam o trabalho com gêneros textuais predominantemente narrativos, como o caso do Ateliê de Textos (FUZER, 2014, p. 2), que desenvolve oficinas de leitura e de produção do gênero conto, enfatizando aspectos linguísticos para análise e produção do novo texto. Entretanto, esta pesquisa amplia as possibilidades de trabalhos com outros gêneros, como a fotorreportagem, predominantemente imagética, que prima pela leitura da imagem. Por meio da proposta aplicada, os alunos perceberam como a composição do texto é essencial para a produção de significado. Logo, no decorrer deste trabalho, conclui-se que a Pedagogia de Gêneros e a GDV apresentam potencialidades para o trabalho com diferentes gêneros textuais, sejam narrativos ou não, valorizando diferentes recursos semióticos no texto.

O segundo questionamento norteador foi: “O trabalho com gêneros na perspectiva da Pedagogia de Gêneros e da GDV aproxima os alunos do desenvolvimento da competência nº 10 da BNCC?” A BNCC requer que professores e professoras de língua explorem “as possibilidades expressivas de diversas linguagens”, com o objetivo de propiciar a reflexão e o “exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486). Juntamente a isso, a competência específica nº 10 de língua portuguesa para o ensino fundamental aponta para a mobilização de práticas da cultura digital, que pode ser uma forma de explorar as possibilidades expressivas e refletir sobre as diversas semioses presentes no texto, como aponta o próprio documento. Ribeiro (2015, p. 122) afirma que “as tecnologias digitais podem aumentar o poder semiótico de todos nós quando nos damos conta de que há ferramentas ali que estendem nosso manejo da linguagem”. Assim, por meio da proposta de ensino aplicada neste estudo, os alunos puderam mobilizar

diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, aumentando, com isso, seu “poder semiótico”.

Na etapa de desconstrução, os alunos tiveram acesso à diversas semioses presentes no texto (diferentes linguagens), recorrendo a diferentes mídias (reportagem televisiva, digital e impressa), para compreender as fotorreportagens lidas. Nessa etapa, também tiveram a oportunidade de ler diferentes fotorreportagens (no celular ou computador), atentando-se para a temática e para a estrutura do gênero estudado. Também na etapa de construção coletiva, os alunos puderam refletir sobre o suporte utilizado para produzir as fotorreportagens, bem como analisar como as diferentes semioses estão presentes na composição do gênero.

Na última etapa, durante a produção individual, os alunos puderam mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo das demais etapas, para a produção final. Nas análises das produções finais, vemos o avanço alcançado pelos alunos no que tange a estrutura do gênero, a temática retratada, a mobilização de diferentes semioses na composição textual e a utilização de diferentes ferramentas digitais para a escrita do texto. Durante todas as etapas do ciclo, os alunos manusearam diferentes ferramentas digitais e diferentes linguagens para a produção de sentido das fotorreportagens lidas. Houve, durante o processo, um olhar diferenciado, por parte do aluno, para as imagens que compunham os textos lidos. Nas primeiras leituras, os alunos “pularam” as imagens durante a leitura da reportagem impressa, o que levantou questionamentos sobre o papel da imagem na produção textual. O ciclo adaptado permitiu que o aluno refletisse sobre tais imagens e seu papel na produção textual, o que possibilitou a produção de fotografias pelos próprios alunos, considerando os pressupostos da GDV.

Por fim, os alunos puderam ler amostras de fotorreportagens para compreender os contextos de uso, bem como os estágios e características desse gênero. Ao analisar o propósito social do gênero, os alunos compreenderam que a fotorreportagem pode ser lida em diferentes mídias. A análise dos *corpora* desta pesquisa nos mostra que houve uma evolução nos processos de compreensão do gênero trabalhado, visto que os alunos conseguiram mudar o suporte (*Instagram* para editor de texto) da primeira para a última produção textual, atentar para a composição e a estrutura do gênero e selecionar temáticas que fossem relevantes para o contexto social ao qual estavam inseridos. Nesse sentido, trabalhar com o gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros e da GDV permitiu que os alunos se apropriassem das diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais nos processos de compreensão e produção de sentidos. A fotorreportagem final aponta que os alunos conseguiram mobilizar práticas da cultura digital, visto que as etapas de desconstrução e construção coletiva permitiram que manusessem tecnologias digitais para a leitura e produção de texto.

O terceiro questionamento levantado foi: “A metodologia escolhida para elaboração da proposta de ensino pode ser eficaz para a produção de sentidos em gêneros textuais predominantemente imagéticos?” Ao atentarmos para as falas dos alunos nos GF, percebemos que os alunos mudaram de postura ao refletirem sobre o papel da imagem e das demais semioses presentes no texto. Ao compreenderem que a imagem é o elemento central da fotorreportagem, os alunos ampliaram as formas de produzir sentido. Durante as aulas, procurei mostrar aos alunos que diferentes mídias possuem textos do mesmo gênero, com diferentes composições e temáticas. Inicialmente, houve um estranhamento dos alunos ao descobrirem o papel da imagem na produção de sentido de uma fotorreportagem. Ao analisarem reportagens e fotorreportagens, os alunos tiveram contato com múltiplas semioses e seu papel no texto, ampliando assim seu processo de compreensão textual.

Segundo Xavier (2005, p. 134), “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos”, o que pode ser observado ao analisarmos os avanços dos alunos da produção inicial para a produção final. Na etapa de desconstrução, os alunos tiveram a oportunidade de ler fotorreportagens com diferentes temáticas e nesse momento, conseguiram identificar o tema central e os subtemas presentes nos textos, lendo as imagens e as legendas que as compõem. Também puderam analisar as imagens com base nos pressupostos da GDV, o que permitiu produzirem as próprias imagens para a produção final. Tal prática corrobora com a afirmação de Xavier (2005), visto que os alunos assumiram mudanças nos modos de ler diferentes modos semióticos presentes nas fotorreportagens. Já nas etapas de construção individual e coletiva, tais mudanças nos modos de ler contribuíram para a produção dos textos, pois os alunos mobilizaram tais recursos para a composição de seus textos, o que nos aponta para o quarto questionamento.

O quarto e último questionamento apresentado foi: “As práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia de Gêneros e na GDV possibilitam a construção de diferentes projetos autorais por parte dos alunos?” Segundo Ribeiro (2015, p. 122), “escrever hoje (...) é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão”, o que observamos nas produções finais dos alunos. Durante a escrita inicial, os alunos apresentaram dificuldades quanto à estrutura do gênero, a temática selecionada e a produção das imagens. Na produção inicial, alguns alunos das turmas A e B esperaram os colegas publicarem seus textos para “copiarem” a estrutura, pois não sabiam como fazê-lo. Outros alunos não conseguiram escrever o primeiro texto, optando pela não entrega.

Já na produção coletiva, observamos que os alunos mobilizaram conhecimentos que não foram utilizados na produção inicial. Eles puderam selecionar as imagens da internet ou produzir as próprias imagens. Observei que os alunos selecionaram imagens dentro da temática discutida pelo grupo e já conseguiram produzir as imagens levando em consideração as leituras de imagens realizadas em sala. Muitos grupos já conseguiram organizar os elementos semióticos para cumprir as estruturas do gênero, o que não foi observado na produção inicial.

Por fim, na produção final, os alunos adequaram seu texto à proposta de ensino solicitada, produzindo suas próprias imagens, escrevendo as legendas e organizando elementos semióticos na elaboração e estruturação das fotorreportagens. Por meio da aplicação do ciclo adaptado, os alunos mobilizaram práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas para adequar suas produções à proposta e ao gênero trabalhado. Nesse sentido, as análises dos *corpora* respondem o último questionamento, concluindo-se que os alunos conseguiram produzir diferentes projetos autorais, o que reflete a parte final da competência nº 10, pois ao mobilizar práticas da cultura digital nas produções das fotorreportagens, os alunos refletiram sobre o lugar onde vivem e os problemas enfrentados por eles, produzindo diferentes fotorreportagens.

As respostas aos questionamentos apresentados até aqui objetivaram responder à maior e mais significativa indagação que originou a pesquisa realizada: “como a Pedagogia de Gêneros associada à GDV contribui para o trabalho de leitura e produção do gênero fotorreportagem no ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de Língua Portuguesa da BNCC?”. Nesta pesquisa, procuramos salientar que a Pedagogia de Gêneros associada à GDV, possibilita ao aluno apropriar-se das tecnologias digitais a fim de melhorar as habilidades de leitura e escrita, conforme afirmam Rose e Martin (2012), ampliando o desempenho escolar, pois, mesmo aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades, têm condições de produzir textos autorais.

Neste estudo, o ciclo passou por alterações importantes, relacionadas à pedagogia de gêneros. Segundo Martin e Rose (2005, p. 4⁶¹), o ciclo tem como finalidade “proporcionar a todos os alunos acesso a recursos para a produção de textos que seriam avaliados com sucesso por seus professores e examinadores”. Entretanto, neste estudo, o ciclo define a leitura como ponto inicial para a aprendizagem dos alunos, considerando a leitura e análise das múltiplas semioses presentes no texto. Tal proposta apropria-se das tecnologias digitais, a fim de

⁶¹ Tradução própria. Original: “[...] was to provide all students with access to resources for writing texts that would be successfully evaluated by their teachers and examiners” (MARTIN & ROSE, 2005, p. 4).

proporcionar ao aluno a construção de significados a partir da leitura de diferentes linguagens, em diferentes mídias, usando diferentes ferramentas digitais.

Portanto, os resultados obtidos durante este estudo apontam que diversas são as contribuições da Pedagogia de Gêneros e da GDV para o desenvolvimento da competência nº 10. A primeira contribuição está relacionada ao letramento digital ou os novos letramentos dos alunos. Segundo Leu, Coiro *et al.* (2017), a internet é responsável pelas mudanças nos letramentos, o que pode ser observado nas produções das fotorreportagens dos alunos. Durante as aulas, os alunos apropriaram-se de diferentes semioses na produção de sentido, sendo necessário, para isso, utilizar a internet nessa produção. Segundo os autores, “a internet e as tecnologias a ela relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso a seu potencial” (Leu, Coiro, *et al.*, p. 1156)⁶², o que foi observado ao final da aplicação da proposta.

As aulas aplicadas criaram um contexto de ensino acolhedor, pois permitiu a participação dos alunos, despertando o interesse e motivação para realização das atividades, inclusive em alunos mais tímidos. Também permitiu que alunos com maiores dificuldades conseguissem produzir a fotorreportagem, conforme a proposta solicitada. Mesmo aqueles alunos que no início reclamaram do uso da tecnologia ou afirmaram que não sabiam como manusear os programas, conseguiram entregar os textos e participar das atividades de forma satisfatória.

Este trabalho contribuiu ainda para a formação crítica dos alunos-participantes. Durante as aulas, os alunos mudaram as perspectivas no que tange a leitura de imagens, utilizando-as para suas produções. Reconheceram o papel social do gênero fotorreportagem, refletindo nas temáticas escolhidas assuntos pertinentes ao contexto social ao qual estão inseridos. Nos temas escolhidos pelos alunos para a fotorreportagem final, os alunos discutiram assuntos pertinentes ao ambiente escolar (O que precisa ser melhorado em minha escola) e também apresentaram temáticas das quais participam fora da escola (Manifestações Políticas). Logo, as atividades na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à GDV, potencializam a formação crítica do aluno enquanto leitor e escritor, pois os alunos refletiram sobre o mundo, expandindo assim as formas de produzir sentido, como aponta a competência nº 10.

Como afirma Kress (2003), apenas a linguagem verbal não consegue dar conta dos textos construídos de maneira multimodal, o que é comprovado na leitura e produção do gênero

⁶² Tradução própria. Original: “The Internet and related technologies require additional new literacies to fully access their potential”. ((LEU, COIRO *et al.*, 2017, p. 1156).

fotorreportagem. Logo, o trabalho com o ciclo de aprendizagem adaptado contribuiu ainda para a realização de atividades diversificadas, fomentando a reflexão sobre a língua e as possibilidades de ler e de produzir textos com os mais variados recursos semióticos que promovem os multiletramentos. Segundo Rojo & Moura (2019), multiletramentos estão

[...] ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje - a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (ROJO & MOURA, 2019, p. 23).

Tal proposta permitiu que os alunos desenvolvessem multiletramentos, visto que os textos produzidos refletem a definição apresentada pelos autores. Os alunos mobilizaram diferentes semioses, em diferentes contextos e culturas para a produção das fotorreportagens finais. Logo, a análise dos *corpora* atesta que propostas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à GDV contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, bem como a apropriação de habilidades para a produção de textos autorais, sejam eles mediados pela tecnologia ou não.

Logo, reafirmo que preparar aulas na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à GDV contribui para o trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros textuais, auxiliando assim para o desenvolvimento da competência específica nº 10 de Língua Portuguesa da BNCC. Porém, não é uma tarefa fácil, pois requer uma mudança de paradigma de ensino de língua materna.

Portanto, passo agora a discorrer sobre alguns percalços encontrados durante a aplicação desta pesquisa. A concepção de língua e linguagem presente na escola atual configura-se como uma das limitações encontradas durante a aplicação da proposta, pois tais pressupostos ainda estão muito arraigados ao ensino tradicional da gramática, haja vista o posicionamento inicial dos alunos quanto ao papel das múltiplas semioses no texto. Preparar aulas à luz da Pedagogia de Gêneros possibilita aos alunos uma aprendizagem que vai além das regras gramaticais normativas e permite usar a língua em contextos reais. Entender a linguagem na perspectiva da teoria sociossemiótica é entender que sua primeira função é produzir significados, que acontece baseado nas escolhas dos usuários da língua, conforme o contexto social ao qual eles estão inseridos (SILVA, 2016).

Porém, apesar de toda a discussão realizada na BNCC sobre os conceitos de língua e linguagem, novos e multiletramentos, bem como a utilização das tecnologias digitais no ensino de língua materna, o próprio documento destaca o código linguístico como superior às demais

semioses do texto. Segundo o documento, “os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral” (BRASIL, 2018, p. 69). Isso reforça a concepção de ensino tradicionalista. Tal concepção é compartilhada pelos alunos, que estranham o fato de não “escrever” um texto no caderno ou não definir um “limite de linhas” para a produção textual. No diário de pesquisa registrei, em diferentes momentos das aulas, questionamentos dos alunos sobre o que deviam escrever, quantas linhas ou se o texto deveria ser escrito em “folha separada” para entregar. Há um descrédito, por parte do aluno e muitas vezes por parte da coordenação pedagógica, no trabalho que está sendo realizado, haja vista os questionamentos da coordenação durante a apresentação do termo de anuência, sobre a efetividade das atividades e sobre a “bagunça” que poderia gerar o uso do celular. Faz-se necessário um engajamento do professor, com paciência e persistência para realização de um trabalho sério e com objetivos claros, a fim de mudar tal concepção.

A mudança de concepção de língua e linguagem é essencial para que o trabalho seja realizado de forma adequada, visto que muitos alunos acreditam não estar aprendendo quando não estão estudando as regras gramaticais, por isso não se engajam na realização das atividades, o que esbarra na cultura de ensinar e aprender para receber notas presente na escola. Muitas vezes a falta de engajamento dos alunos se deu devido à organização do processo de avaliação escolar. Em ambas as escolas em que esta pesquisa foi aplicada, a avaliação é organizada em provas e atividades que garantem a pontuação para a aprovação escolar. Como este trabalho foi realizado no final do ano letivo, muitos alunos questionaram a avaliação, perguntando se “valeria nota do bimestre”. Alguns alunos-participantes, mesmo sendo informados da seriedade e importância da pesquisa, optaram por não entregar a produção final, pois já haviam alcançado a média necessária para serem aprovados.

A cultura de notas dificulta a aplicação do ciclo de aprendizagem, haja vista que este é organizado em etapas que, em conjunto, corroboram para a construção do conhecimento do aluno. Se, em algum momento, o aluno identificar que alguma etapa/atividade não será contabilizada para a nota bimestral, este pode optar por não realizar a atividade, o que faz com que ele se perca no processo de aprendizagem, como aconteceu tanto na escola pública quanto na escola privada. Em todas as turmas, tivemos casos de alunos que não entregaram alguma atividade por não “valer nota” ou por já terem sido aprovados. Portanto, engajar o aluno na realização de atividades das etapas do ciclo é uma tarefa árdua, que depende, mais uma vez, do trabalho sério do professor, de forma a incentivar o engajamento do aluno nas atividades.

Outra dificuldade encontrada durante a aplicação desta pesquisa trata-se da utilização de recursos tecnológicos dentro da escola. Falar de mobilização de práticas da cultura digital,

com diferentes ferramentas e mídias, é trabalhar com a tecnologia em sala de aula. Todavia, por mais que as pesquisas apontem um avanço no uso das TDIC no contexto escolar e que a Base enfatize a importância das tecnologias nos processos de compreensão e produção textual, haja vista a ênfase dada pela área de linguagem à produção de significados em ambiente digital, realizar atividades com as tecnologias ainda é uma tarefa árdua.

Nesta pesquisa, como já apontado anteriormente, há uma discrepância entre a escola pública e a escola privada no que tange ao acesso às tecnologias. Enquanto na escola privada os alunos possuem *wi-fi* liberado e um *ChromeBook* para realizar as atividades propostas tanto dentro como fora da escola, na rede pública, os alunos são proibidos de usar o celular em sala de aula, sendo necessária autorização da direção e coordenação para que o uso pedagógico aconteça. Entretanto, mesmo que essa autorização aconteça, a realização das atividades ficou deficiente, pois alguns alunos não possuíam celular ou não dispunham de internet para a realização das atividades. Como explicitado em outros momentos desta tese, para a realização da leitura na etapa de desconstrução, foi necessário que as fotorreportagens fossem baixadas em arquivos *pdf* ou em formato de apresentação, desconfigurando o gênero textual ou perdendo recursos de *hiperlinks* que ampliavam a significação do texto.

Sendo a Base o documento que orienta a elaboração dos currículos escolares, entende-se que esse currículo contemplará o uso de práticas da cultura digital, amplamente reforçado no documento norteador. Nesse sentido, o aluno deverá mobilizar diferentes ferramentas e mídias nos processos de compreensão e produção de significados. Entretanto, o questionamento que fica é: como mobilizar tais ferramentas se estas não estão disponíveis ao aluno? A BNCC apropria-se do termo novos letramentos, apresentado por Leu, Coiro *et al.* (2017), que reforçam o papel da internet na natureza dos letramentos, sendo necessários novos letramentos que “remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente” (BRASIL, 2018, p. 487).

Desenvolver novos letramentos passa pela mobilização da cultura digital, como apontado na competência nº 10, porém o uso de diferentes ferramentas e mídias digitais foi dificultado no contexto desta pesquisa. Como professora, foi necessário em alguns momentos, adequar a atividade, para que os recursos digitais não fossem um empecilho ou para que as atividades pudessem ser aplicadas, mesmo sem acesso à internet. Em segundo lugar, na realização das atividades pelos próprios alunos, que não conseguiam acessar o texto que deveria ser lido ou entregar a produção de texto realizada no computador ou no celular.

Orientar a criação de um currículo escolar que considere a cultura digital e a utilização de diferentes ferramentas e mídias digitais sem viabilizar o acesso dos estudantes é reforçar a

exclusão digital, tão presente na sociedade atual. Nessa perspectiva, a exclusão digital contradiz o documento, pois, segundo o texto, “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade**⁶³ educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. Segundo o documento, a igualdade educacional objetiva reduzir as desigualdades presentes na educação, cabendo às redes de ensino planejarem com o foco na equidade, reconhecendo as diferenças e as necessidades de cada estudante.

Fica claro, então, que a escola não disponibilizar acesso aos recursos tecnológicos para a preparação e aplicação das atividades, bem como para a realização de tarefas que demandem a leitura em tela e a produção de textos em ambientes digitais reforça a exclusão digital dos alunos cujo contexto socioeconômico não permite que tenham um equipamento para uso acadêmico. No contexto dessa pesquisa, a falta de acesso às TDIC e à internet configurou-se um obstáculo para a aplicação da atividade na rede pública, o que não aconteceu na rede particular. Portanto, há de se considerar os diferentes contextos, nos processos de ensino e aprendizagem de língua, mediados pela tecnologia.

Neste cenário de pesquisa e na perspectiva da Linguística Aplicada, indico sugestão para estudos futuros, considerando a Pedagogia de Gêneros e a GDV para a leitura e produção de textos. O ciclo de aprendizagem adaptado possibilita pesquisas que englobem o trabalho com outros gêneros apontados pela BNCC, considerando gêneros de diferentes campos de atuação e valorizando diferentes eixos de integração no ensino de língua materna, visto que por meio das etapas do ciclo é possível contemplar os quatro eixos apresentados no documento. Indico também o trabalho com diferentes competências e habilidades de língua portuguesa apontadas pela BNCC, que não foram trabalhadas nesta pesquisa por falta de tempo, configurando uma limitação deste estudo. A proposta de ensino baseada no ciclo pode objetivar o desenvolvimento de outras habilidades e competências não contempladas neste estudo.

Outra possibilidade de pesquisa é utilizar o ciclo de aprendizagem adaptado para o trabalho com os multiletramentos, considerando a análise de múltiplas linguagens e culturas em gêneros multissemióticos, como o vídeo-minuto, a reportagem televisiva, os folhetos ou os *jingles*. Nesse sentido, a adaptação do ciclo permite ao professor-pesquisador orientar sobre os diversos modos que podem ser utilizados na produção textual.

Por fim, sugiro ainda a possibilidade de um estudo que analise a leitura e produção de textos durante os anos finais do ensino fundamental, identificando o desenvolvimento do aluno

⁶³ Ênfase do documento

ao longo desses anos enquanto realizam atividades baseadas nas etapas do ciclo de aprendizagem. O trabalho com os gêneros textuais na perspectiva da Pedagogia de Gêneros ao longo dos anos finais possibilitará um mapeamento das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos no decorrer do período analisado, possibilitando assim um panorama mais completo da implementação da BNCC no currículo escolar.

Além de nortear pesquisas futuras, espero que este trabalho possa servir como orientador para professores de língua materna que desejam repensar sua prática pedagógica, com o objetivo de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades apontadas pela BNCC. Esta pesquisa configura-se como uma tentativa de aproximação entre teoria e prática, numa tentativa, primeiramente, de esclarecer os pressupostos da teoria sociossemiótica da linguagem e sua aplicabilidade em sala de aula e, em segundo lugar, traduzir a BNCC de língua portuguesa, apresentando sugestões de atividades, para que professores possam preparar suas aulas levando em consideração os objetivos apontados no documento.

Finalmente, este estudo aponta-se como uma possibilidade para os profissionais que elaboram materiais didáticos. Sabemos que, atualmente, a produção de material didático para o ensino de língua materna deve contemplar as habilidades apontadas pela BNCC, e as aulas elaboradas por esta pesquisa servem como um exemplo de trabalho com gêneros textuais, considerando o ciclo de aprendizagem da pedagogia de gêneros da Escola de Sidney. A elaboração de material didático utilizando as etapas do ciclo de aprendizagem adaptado possibilitará ao professor diferentes formas de trabalhar os gêneros textuais em sala, desenvolvendo habilidades apontadas pela BNCC.

Trago, neste estudo, minha visão de professora-pesquisadora, logo, a proposta aplicada e as análises realizadas são permeadas por meu fazer acadêmico e profissional. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Nesse sentido, me posiciono como professora ao reconhecer os contextos educacionais vigentes e ao estar em sala de aula, no dia a dia, lidando de diversas formas com o ensino de língua portuguesa, buscando maneiras de ampliar a capacidade do meu aluno em ler, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais. Como professora, reconheço a imposição governamental para a elaboração de currículos baseados nos pressupostos da BNCC e reconheço na prática as diferentes dificuldades enfrentadas nas salas de aula para esta implementação, dentre elas os processos de ensino e aprendizagem, o engajamento dos alunos, o material didático muitas

vezes inadequado à determinadas situações, a utilização das tecnologias nesse processo ou mesmo a simples replicação das habilidades nos documentos escolares sem a devida reflexão.

Já como pesquisadora, apresento-me com o compromisso de refletir sobre minha prática pedagógica, buscando “reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Como pesquisadora, busco responder minhas inquietações enquanto professora para melhorar os processos de leitura e escrita dos alunos, ampliando minha caminhada acadêmica desde a graduação, especialização e mestrado, consolidando algumas certezas agora neste trabalho de doutoramento. Meu papel como pesquisadora permitiu que refletisse sobre a prática pedagógica implementada, refletindo sobre as vantagens da utilização da Pedagogia de Gêneros e da GDV para a leitura e produção textual. Enquanto educadora e pesquisadora, reflito sobre minha própria prática e como as teorias estudadas podem ser efetivas dentro da sala de aula.

Este estudo é o reflexo do meu percurso acadêmico ao ampliar minha pesquisa de mestrado, que buscou compreender como os professores de português utilizavam as tecnologias dentro de sala de aula para o ensino de língua materna em Divinópolis - MG. Agora, apresento uma possibilidade de utilização dessa tecnologia para leitura e produção de textos, pensando na competência apontada pela BNCC e na teoria sociosemiótica e seus desdobramentos. Por fim, esta pesquisa reforça a necessidade de repensar o ensino de língua materna, com o objetivo de permitir que o aluno compreenda que o texto é fruto de uma prática de linguagem, inserido em diferentes contextos de situação e de cultura, levando-o a ampliar os processos de leitura, compreensão e produção de significados, desenvolvendo assim novos e multiletramentos.

Por fim, encerro minha tese retomando o trecho de Kress (2012), reproduzido na epígrafe do capítulo de introdução, a fim de retificá-la. Iniciei este estudo com o mesmo pensamento do autor de que “tudo indica que, de inúmeras maneiras, estamos em alto-mar, sem mapas ou remos ou com mapas antigos e remos que perderam a serventia” (KRESS, 2012, p. 148). Inicialmente, este sentimento de desorientação permeava minha prática pedagógica quando refletia sobre a execução de um currículo que engloba as habilidades de competências da BNCC. Todavia, ao final deste estudo, retifico a fala do autor, reiterando que o ensino de língua materna é um mar bravio e revoltoso, por isso devemos identificar com quais mapas e com quais remos faremos a travessia. Não mais estamos sem mapas ou remos, pois a teoria aqui apresentada configurou-se como eficaz no ensino de língua materna e, mesmo os mapas e remos antigos podem ser renovados, por meio do ciclo de aprendizagem. Portanto, a proposta aqui realizada apresenta-se como uma bússola, que nos permite traduzir os mapas e escolher os remos adequados para o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. B.; PAULA, L. G.; CARELLI, F. C.; OSÓRIO, T. L. G., GENESTRA, M. O retrato da exclusão digital na sociedade. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. Volta Redonda, UniFOA, Vol. 2, nº 1, março 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/jistm/v2n1/05.pdf>> Data de acesso: 08 de março de 2023
- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar; SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública**. Antares, v. 7, n. 14. p. 313-335. Jul/dez 2015.
- ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In. ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. Ed. São Paulo. Parábola Editorial, p. 49-64. 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009
- BARKLEY, E. F. (2010). **Student Engagment Techniques: a A Handbook for College Faculty**. San Francisco: Jossey-Bass. 2010
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, B. G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, 7., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. p. 602-610. Disponível em: Acesso em: 18 jun. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: agosto 2019.
- BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: documento de referência**. Versão 1.0. Brasília: MEC. 2018
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to**

theory and methods. Needham Heights (MA): Allyn & Bacon, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUITONI, Dulcília Helena Schroeder. **Fotografia e jornalismo: a informação pela imagem.** São Paulo: Saraiva, 2011.

BUZATO, Marcelo El Khor. **Cultura Digital e a apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-308, Dez/2010. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014).. Acesso em: maio/2017.

CAIADO, Roberta V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.** 2011. 275 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900>. Acesso em: 15 de dez. 2016.

CAVALCANTI, Beatriz Alves Paulo. **A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional.** 2016. 155f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARMO, Cláudio Márcio. **O lugar da cultura nas teorias de base sistêmico-funcional.** Curitiba, Editora Appris, 2014.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CECCHIN, A. S.; FUZER, C. Significados representacionais a partir de uma prática de ensino e aprendizagem de produção de relato biográfico multimodal. In.: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (organizadores). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 360p.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Anais. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009. Disponível em <<http://www.hipertexto2009.com.br/anais/p-w/poruma-matriz.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

FONSECA, A. P. M.; SILVA, E.K.S. Letramento e multimodalidade no ensino de língua materna: o que pensam ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública de Minas Gerais. In.: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (organizadores). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 360p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

FUZER, Cristiane Contribuições da LSF para o ensino de produção textual. In: **Workshop Systemic Across Language**, 3, 27 a 31 out. 2014, Brasília, DF. Palestra. Disponível em: <http://iiiworkshopsal.blogspot.com.br/search/label/Palestra>. Acesso em 16 maio 2020.

FUZER, Cristiane. In: Gênero na perspectiva sistêmico-funcional e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. In: **Encontro Systemics Across Languages**, 6, abr. 2016. Caderno de Resumos... Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <http://visal2016.blogspot.com.br/2016/03/genero-na-perspectivasistemico.html>. Acesso em 07 maio 2020.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C. (2014). Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista Da Anpoll**, 1(37), 56–79. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.772>

GEHRKE, N. A. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual: um gênero na perspectiva da Escola de Sydney**. Tese de doutorado, 212 p. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015.

GOUVEIA, Carlos A. M. **Texto e Gramática: Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Universidade de Lisboa Et Instituto de Linguística Teórica e computacional, Portugal. Matraga, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.2009.

GUALBERTO, C. & KRESS, G. (forthcoming, 2018) ‘Social Semiotics’, chapter in **the International Encyclopedia of Media Literacy**, edited by Renee Hobbs and Paul Mihailidis, NY: Wiley-Blackwell.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold. 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 3rd edition, 2004.

IZIDÓRIO, Fernanda. **Facebook: Espaço de interação e aprendizagem colaborativa no processo de construção da língua materna e do letramento digital**. Londrina, 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_fernanda_izidorio.pdf. Acesso em: 2 de jul. 2016.

JESUS, Lucas Mariano de. **Do fandom para a sala de aula: uma proposta de escrita colaborativa envolvendo fanfictions**. 118f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de

Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds). **Handbook of visual analysis**. London: SAGE PublicationsLtd, 2004.

JEWITT, Carey. **Multimodality, “Reading” and “Writing” for the 21st Century**. In: Discourse: studies in the cultural politics of education. Londres. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315/331.

KIND, Luciana. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. 2 ed. London, New York: Routledge, 2006.

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

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York, USA: Routledge, 2003.

KRESS, G. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na Contemporaneidade- incertezas e desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012, pp. 127-152.

LANDOWSKI, E. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 137-154.

LEU, D.J; KINZER, CH. K; CASTER, J. HENRI, L. **A New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment**. Journal of Education. 197 (2) p. 1-18. 2017

MARRA, D.; MILANI, S. E. **Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet**. Linha d'Água, São Paulo, v. 25, n. 2, 2012, p. 67-90.

MARTIN, J.R. **Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs**. In: WHITTAKER, R. O'DONNELL & A McCABE. Language and literacy: functional approaches. 2006.

MARTIN, J.R. **Grammar meets genre: reflections on the Sidney School**. Inaugural Lecture at Sidney University Arts Association. 31 de agosto de 2000.

MARTIN, J.R. ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. Equinox. London. 2007.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. **A linguística sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios**. Anais do SILEL, v. 1, 2009.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em: 5 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, S., S., R. **Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis MG**. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. **“VAI TER QUE SER UMA AULA NORMAL?”** Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. Dissertação. Mestrado em Estudos de Linguagem. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MORGAN, D. (1997). **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications.

NASCIMENTO, R., BEZERRA, F.; HERBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens de construção da língua materna e do letramento digital. In.: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011

NEVES, Maria Helena de Moura. **Uma visão geral da Gramática Funcional**. Alfa, São Paulo, 38: 109-127, 1994.

OLIVEIRA, Sandra M. N. de. **Relatos autobiográficos à luz da Pedagogia de Gêneros: Uma trajetória com intervenção em calsse de alunos de ProEJA**. Tese de doutorado, 2017. 261 p.

OLIVEIRA, Sandra M. N. de. **Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia de Gêneros**. Rev. bras. linguist. apl. vol.19 no.3 Belo Horizonte July/Sept. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982019000300679.

OLIVEIRA, S. M. N.; CABRAL, S. R. S. Relatos autobiográficos à luz da pedagogia de gêneros: uma intervenção em classes de PROEJA. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, XXI., 2016, Cachoeira do Sul. Resumos expandidos [...]. Cachoeira do Sul: Ulbra , 2016. n. 1, p. 1-6, 2016.

PAIVA, Arlene Dantas. **Ciclo de aprendizagem baseado na pedagogia de gêneros: uma nova perspectiva de ensino e letramento**. Universidade de Brasília. Instituto de letras. Brasília, 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18720/1/2017_ArleneDantasPaiva_tcc.pdf

PAIVA, F. A. Concepção de texto multimodal na leitura de infográfico digital por meio de protocolo verbal. In.: **Signo** [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 118-134, jan./jun. 2013.

PAIXÃO, Sérgio V. **Produção de textos e letramento digital: interfaces na escola e nas redes sociais**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171855>>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: Sage, 1990.

PEREGRINO, N. **Cruzeiro: a revolução da reportagem**. Rio de Janeiro, Dazibão, 1991.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as Competências desde a Escola**, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

QUEIRÓZ, L. A. A.; ARÃO, L. A. A proposta da BNCC para o ensino da Língua Materna e o uso da multimodalidade. In.: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (organizadores). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 360p.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A., E. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan/jun. 2009.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 2 abr. 2024.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje**. Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 1, p. 112–123, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.112-123. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16691>. Acesso em: 2 abr. 2024.

RODRIGUES, T. A. **A metafunção interpessoal nos gêneros relato e sentença: contribuições linguísticas para o ensino de direito**. In.: matraga, rio de janeiro, v.25, n.43, p.13-31, jan./abr. 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 35-54.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

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

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROSE, D. Genre in Sydney School. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2010. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203809068.ch15>

Silva, Renato Caixeta da. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. 332 p.

SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. (organizadores). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 360p.

SILVA, R. C. **Livro Didático de Inglês: Que Livro é Este? Discursos de Produtores e Usuários**. Ed. Appris. Curitiba –PR. 2016.

SILVA, R. C.; PEREIRA, S. R. O ensino de línguas via gêneros discursivos na escola regular numa perspectiva sociosemiótica: uma proposta possível. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1–33, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1342. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1342>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SCHMIDT, M., L., S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, 17(2), p. 11-41, 2006. Acesso em 02/12/2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

SOBRAL, A. U.; OLIVEIRA, D. M. F. C.; GOMES, V. C.; RAMIRES, P. G. A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio. In.: **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 8, n. 1, p. 52-68, jun. 2023.

SOUSA, J. P. **Fotojornalismo: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

SOUZA, S., A. **"Eu aprendi usar outras ferramentas também"** : a construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio / Tese de Doutorado. – 2019.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J.Antunes Vieira, 2015.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DA FOTORREPORTAGEM INICIAL

Esta atividade será dedicada à seleção e produção de uma fotorreportagem. A tarefa consiste em selecionar ou produzir no mínimo 4 imagens para compor uma fotorreportagem. Cada imagem deverá conter um pequeno texto ou legenda para acompanhar a foto. O tema deve ser: O LUGAR ONDE VIVO. Olhe para o bairro onde você vive, identifique os pontos positivos e negativos do seu bairro. Você pode escolher um tema mais amplo, como “MEU BAIRRO”, ou restringir um pouco o tema como “PRINCIPAIS PROBLEMAS DO MEU BAIRRO” ou “LUGARES INTERESSANTES NO LUGAR ONDE MORO”.

Antes de produzir seu texto, veja a fotorreportagem “A cidade cantada”, publicada pelo jornal El país, disponível no link abaixo:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/25/album/1548371078_886424.html#foto_gal_4

Para produzir suas imagens, pense:

1. Que imagens retratam melhor meu bairro?
2. Qual mensagem você quer comunicar para o seu leitor/espectador? Quer apresentar os pontos positivos ou os pontos negativos?
3. Quais elementos são significativos para compor sua imagem do lugar onde você vive?

Em seguida, compartilhe as imagens produzidas com toda a turma e discuta com seu professor e seus colegas como é o bairro em que você mora 53

APÊNDICE 2

TEXTOS

Reportagem Impressa: “Mil dias após desastre, perseverança marca ação dos bombeiros em Brumadinho”. Estado de Minas. Débora Lima – 21 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/21/interna_gerais,1315678/mil-dias-apos-desastre-perseveranca-marca-acao-dos-bombeiros-em-brumadinho.shtml

Reportagem televisiva: “Rompimento da barragem da Vale em Brumadinho completa um ano”. Jornal Nacional. 25 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8266686/>

Fotorreportagem: “O medo de uma cidade sob o risco de mais um ‘tsunami’ de lama”. Beatriz Jucá e Douglas Magno – 26 de maio de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/25/album/1558812631_611002.html#foto_gal_1

APÊNDICE 3

DEBATE ORAL – LEITURA DE REPORTAGENS E FOTORREPORTAGENS

Refleta um pouco sobre as reportagens e fotorreportagem que você leu/assistiu:

1. A reportagem é um gênero da esfera jornalística.
 - a) Quem escreveu as reportagens lidas?
 - b) O que justifica que, em geral, as reportagens tenham um nome e seus autores?
 - c) Qual o tema dos três textos apresentados?
 - d) Quais as principais semelhanças entre os três textos? E as principais diferenças?
2. Observe o formato dos três textos e suas mídias:
 - a) Onde os textos foram publicados? Com qual finalidade?
 - b) Qual a linguagem usada em cada reportagem?
 - c) As imagens do texto três compõem um texto?
 - d) Por que você acredita que houve mudança no formato de um texto para outro?
 - e) O que o leitor precisa fazer para ler a fotorreportagem?
 - f) Observe o conjunto de imagens: o que você concluiu sobre a seleção delas? O que destacam?
 - g) Você acredita que qualquer evento ou acontecimento pode ser apresentado por meio de uma fotorreportagem? Há situações mais propícias para uma exposição nesse gênero? 54

APÊNDICE 4

FOTORREPORTAGENS

Fotorreportagem 1: Chapada dos veadeiros: um paraíso em busca da redenção. 28 de setembro de 2021.

Disponível em: <https://alente.com.br/2021/09/28/chapada-dos-veadeiros-um-paraiso-em-busca-da-redencao/>

Fotorreportagem 2: Falta oxigênio e sobra Kit-Covid em MT. 22 de março de 2021. Disponível em:

<https://alente.com.br/2021/03/22/falta-oxigenio-e-sobra-kit-covid-em-mt/>

Fotorreportagem 3: Crise no Amapá: apagão causa ao menos 8 mortes em meio ao descaso das autoridades. 28 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://alente.com.br/2020/12/28/crise-no-amapa-apagao-causa-ao-menos-8-mortes-em-meio-ao-descaso-das-autoridades/>

Fotorreportagem 4: Crianças ocupam semáforos de Fortaleza neste 12 de outubro em meio à pandemia.

12 de outubro de 2021. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/fotorreportagem-criancas-ocupam-semaforos-de-fortaleza-neste-12-de-outubro-em-meio-a-pandemia-1.3146942>

APÊNDICE 5

ROTEIRO PARA LEITURA DE FOTORREPORTAGEM

1. Depois de lida, discuta com seus colegas do grupo:
 - a. Qual imagem mais chamou sua atenção na fotorreportagem?
 - b. Qual o critério para a ordem das imagens apresentadas?
 - c. Como a reportagem apresenta um problema que acontece no Brasil?
 - d. Por que você acredita que o autor escolheu estas imagens e não outras?
 - e. Além da temática central, qual outra temática apresentada pelas imagens?
 - f. Qual das imagens selecionadas mais representa uma situação próxima à você?
2. Veja uma das imagens apresentada na fotorreportagem:
 - a. Qual cenário essa imagem representa?
 - b. Nessa imagem há pessoas? Quem são elas?
 - c. Que outros elementos estão representados na imagem escolhida?
 - d. Qual o elemento de destaque da imagem escolhida? Como você o identificou? 55

APÊNDICE 6

ROTEIRO 1 – LEITURA DE IMAGEM

Neste primeiro roteiro, objetiva-se trabalhar com o aluno a metafunção representacional (representação do mundo e construção das experiências), como forma de construção de significados. O roteiro pode ser oral ou escrito. Esclareça aos alunos que as imagens muitas vezes podem ser usadas como representação da realidade e das experiências vividas pelas pessoas. Destaque que os elementos presentes nas imagens são indicadores de ação, poder, papéis e narrativas. Na imagem apresentada abaixo os personagens se posicionam de acordo com seu papel social, Presidente da República, ao centro e em um nível mais alto que os demais participantes, assim como suas ações indicam as relações de poder.

Material didático do aluno:

Veja uma das imagens da fotorreportagem “Uma pandemia em 20 imagens”, disponível em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/fotogaleria-um-ano-pandemia-coronavirus-brasil.html>



LEGENDA: Ignorando as recomendações sanitárias de isolamento social, o presidente Jair Bolsonaro provocou aglomeração ao cumprimentar apoiadores em São Raimundo Nonato, no Piauí Foto de Alan Santos /PR

1. Qual detalhe mais te chamou atenção na imagem acima?
2. Porque as pessoas estão todas aglomeradas? O que elas estão fazendo?
3. Quem é o personagem central da foto? O que ele está fazendo?
4. Por que você acha que o personagem principal da imagem resolveu usar esse tipo de chapéu?
5. Identifique o papel de cada personagem.
6. Quais os objetos e atitudes indicam a ação dos personagens?
7. A imagem consegue explicar qual o “mau exemplo” que aparece como título da fotografia?
8. Qual história ela nos conta?

APÊNDICE 7

ROTEIRO 2 – LEITURA DE IMAGEM

Neste segundo roteiro, objetiva-se trabalhar com o aluno a Metafunção Interacional (demanda, perspectiva e enquadramento): O aluno deve reconhecer as interações entre os participantes (interação entre os elementos da imagem e o espectador). O roteiro pode ser oral ou escrito. Esclareça aos alunos que os elementos das imagens podem interagir entre si e entre o espectador da imagem. Destaque que a demanda, a perspectiva e o enquadramento presentes na imagem podem comunicar ações, informações, poder, proximidade/distanciamento e tipos de afinidades.

Material didático do aluno:

Veja uma das imagens da fotorreportagem lida na aula anterior:



LEGENDA: A aglomeração na estação do BRT Mato Alto, no Rio de Janeiro, escancarou a falta de fiscalização para o cumprimento de medidas de distanciamento social
Foto de Hermes de Paula / Agência O Globo

1. Quais são os participantes da imagem?
2. Qual personagem está olhando para você? Os demais personagens estão olhando para onde?
3. O que eles querem dizer através do olhar e das posições que estão?
4. Quais personagens você sente mais próximo de você e com quais você mais se identifica?
5. O que a fisionomia dos participantes nos diz sobre eles?

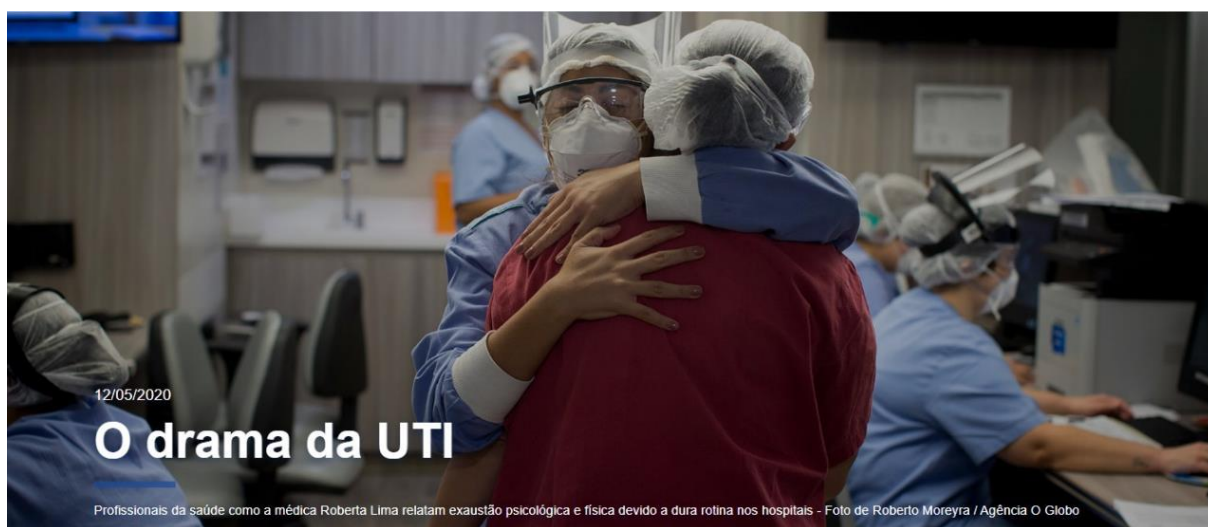
APÊNDICE 8

ROTEIRO 3 – LEITURA DE IMAGEM

Neste terceiro roteiro, objetiva-se trabalhar com o aluno a metafunção composicional (construção da mensagem através da relação dos elementos presentes na imagem). O roteiro de leitura de imagens pode ser de forma oral ou escrito. Destaque que a disposição espacial dos elementos da imagem contribui para a relação entre os mesmos e para a produção de sentidos. Tais elementos se organizam para construir significados. Vale descartar as noções de saliência, de moldura e do valor da informação (dado/novo; ideal/real, centro e margem).

Material didático do aluno:

Veja uma das imagens da fotorreportagem lida na aula anterior:



LEGENDA: Profissionais da saúde como a médica Roberta Lima relatam exaustão psicológica e física devido a dura rotina nos hospitais.

Foto de Roberto Moreyra / Agência O Globo

1. Quais os elementos que compõem a imagem?
2. Qual elemento de maior destaque na imagem? E o menor? Justifique suas escolhas.
3. Em qual ambiente essas pessoas estão? Como você consegue perceber isso?
4. Porque algumas pessoas que aparecem na imagem estão de costas?
5. Como os elementos presentes interagem entre si para compor a informação?
6. Por que os personagens que estão ao fundo da imagem estão desfocados?
7. Qual a mensagem que a imagem nos passa?
8. Como essa imagem relaciona-se com a realidade da pandemia?

APÊNDICE 9

ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO COLETIVA DE FOTORREPORTAGEM

Para planejar sua fotorreportagem, considere as orientações a seguir:

1. Em grupo, selecione o tema sobre o qual será sua fotorreportagem.
2. Definam um público alvo da sua fotorreportagem.
3. Consultem matérias jornalísticas que falem sobre o tema escolhido.
4. Definam quantas imagens comporão a fotorreportagem.
5. Analisem o material lido e pensem em quais imagens melhor retratariam o tema escolhido.
6. Prepare um roteiro com a indicação da sequência de imagens que poderão compor sua fotorreportagem.

Agora é hora de produzir:

1. Escolha/Tire as fotos que comporão a fotorreportagem.
2. Caso necessário, edite as imagens escolhidas.
3. Organize as imagens na sequência definida pelo grupo.
4. Elabore legendas e/ou pequenos textos que comporão cada imagem.
5. Escolha um título adequado para a fotorreportagem.

Para a produção das imagens da fotorreportagem, atente-se para suas escolhas:

demanda: como os elementos irão interagir com o leitor/espectador?

enquadramento: quais elementos estarão mais próximos (indicando proximidade) ou mais longe (indicando distanciamento) do leitor/espectador?

perspectiva: como o cenário será retratado (completo ou em partes)? Haverá algum elemento de destaque, que chamará mais atenção do leitor/espectador? Qual ângulo você tirará a foto (de baixo para cima, na horizontal)?

APÊNDICE 10

ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO INDIVIDUAL DE FOTORREPORTAGEM

Objetivo da atividade: Propiciar ao aluno a produção de uma fotorreportagem sobre um tema escolhido por ele, a fim de que perceba suas escolhas na hora de produzir sua própria imagem. Durante a produção da imagem, a escolha dos elementos a serem utilizados, parte primeiramente do que desejamos comunicar ao outro.

Para planejar sua fotorreportagem, considere as orientações a seguir:

1. Selecione o tema sobre o qual será sua fotorreportagem.
2. Definam um público alvo da sua fotorreportagem.
3. Consultem matérias jornalísticas que falem sobre o tema escolhido.
4. Definam quantas imagens comporão a fotorreportagem.
5. Prepare um roteiro com a indicação da sequência de imagens que poderão compor sua fotorreportagem.

Agora é hora de produzir:

1. Escolha/Tire as fotos que comporão a fotorreportagem.
2. Caso necessário, edite as imagens escolhidas.
3. Organize as imagens na sequência definida.
4. Elabore legendas e/ou pequenos textos que comporão cada imagem.
5. Escolha um título adequado para a fotorreportagem.

Para a produção das imagens da fotorreportagem, atente-se para suas escolhas:

demanda: como os elementos irão interagir com o leitor/espectador?

enquadramento: quais elementos estarão mais próximos (indicando proximidade) ou mais longe (indicando distanciamento) do leitor/espectador?

perspectiva: como o cenário será retratado (completo ou em partes)? Haverá algum elemento de destaque, que chamará mais atenção do leitor/espectador? Qual ângulo você tirará a foto (de baixo para cima, na horizontal)?

APÊNDICE 11
TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____ (diretor escolar), na qualidade de responsável pela
_____ (unidade de ensino), autorizo a realização da pesquisa
intitulada PEDAGOGIA DE GÊNEROS E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL NA PROPOSTA
DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora
SUZANNE SILVA RODRIGUES DE MORAIS, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura
necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver um parecer
favorável de um Comitê de Ética em Pesquisa credenciado à CONEP.

DIVINÓPOLIS, 22 de julho de 2022.

Assinatura e carimbo

APÊNDICE 12

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de ____ de 20____.

Prezado(a) _____, responsável legal pelo/pela aluno/aluno _____, matriculado no 9º ano _____ (turma) do Ensino Fundamental da Escola _____.

Seu/sua dependente está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PEDAGOGIA DE GÊNEROS E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL NA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS**. Este convite se deve ao fato dele ser **ALUNO/A DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL LAURO EPIFÂNIO/REDE DE ENSINO APOGEU**, em Divinópolis-MG. o que seria muito útil para o andamento da pesquisa que será realizada nas escolas.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora de Língua Portuguesa da turma, Suzanne Silva Rodrigues de Moraes, RG MG 16.342.650, Doutoranda em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG. A pesquisa refere-se à elaboração e aplicação de uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à Gramática do Design Visual, a fim de verificar como tais teorias contribuem para que os estudantes desenvolvam a competência específica nº 10 de Língua Portuguesa para o ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta pesquisa objetiva investigar como a Pedagogia de Gêneros, associada à Gramática do Design Visual contribui para o ensino de Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas de leitura e produção do gênero fotorreportagem com vistas ao desenvolvimento da Competência Específica nº 10 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, verificar se, com a metodologia aplicada, os alunos conseguirão alcançar as competências necessárias de leitura e produção do gênero fotorreportagem.

Tal pesquisa justifica-se por configurar-se como uma proposta de trabalho concreta de ordem pragmática que sirva de referência para os sujeitos envolvidos no processo educativo como professores, autores de materiais didáticos, pedagogos, delineadores de currículos e políticas de ensino nas diferentes redes de ensino, desenvolvedores de propostas didáticas, entre outros, repensem suas práticas, visto que a Base Nacional dá ênfase maior que outros documentos oficiais à presença de práticas de linguagem permeadas pelas tecnologias digitais de comunicação no trabalho com o gênero textual digital que considera as diversas semioses em sua constituição.

1. Participação dos/das alunos/alunas: Estão previstas as seguintes formas/etapas de participação por parte dos alunos/participantes na investigação que correspondem a etapas de coleta/geração de dados da pesquisa: a) Elaboração de fotorreportagem; b) Participação da aplicação da proposta de ensino; b) Grupo Focal (gravada em áudio/vídeo), detalhadamente descritas abaixo.

A participação dos alunos/alunas para coleta de dados ocorrerá durante três partes da pesquisa. Todas as atividades propostas aos alunos serão realizadas em sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa no turno e na turma em que ele/ela frequenta, totalizando 12 horas/aulas para realização da proposta de ensino, mais 1 hora/aula para realização do grupo focal. As atividades realizadas serão:

- a) Elaboração de fotorreportagem: realizada em sala de aula, na qual os alunos deverão produzir uma fotorreportagem sobre o lugar onde vivem. Duração de uma hora/aula;
- b) Participação na aplicação da proposta de ensino: participação nas atividades propostas para a leitura e produção do gênero fotorreportagem, totalizando 11 horas/aulas;
- c) Participação de um grupo focal: a participação no grupo focal tem como objetivo refletir sobre o trabalho realizado na turma. Este será realizado durante a aula de biblioteca da turma, pois enquanto o/a aluno/aluna participa do grupo focal, os demais estarão na biblioteca. O grupo focal será gravado em áudio, para posteriormente ser transcrito, a fim de garantir que a discussão realizada durante o grupo focal não se perca. Destaca-se, porém, que não será divulgado na tese e nem em trabalhos oriundos da pesquisa a voz dos alunos, garantindo o sigilo das falas.

Os dados obtidos por meio da produção das fotorreportagens e do grupo focal serão transcritos e/ou digitalizados e ficarão sob tutela do pesquisador, os quais serão armazenados de forma digital, em pendrive. Todas as formas de participação acima descritas serão voluntárias e o/a aluno/aluno poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus. Quanto a produção do material, o/a aluno/aluna não será identificado quando o material de seu registro for utilizado com propósitos de publicação científica ou educativa, garantindo o sigilo e o resguardo das informações dadas. Em hipótese alguma, não haverá identificação de quaisquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados. O sigilo será garantido por meio de escolha de nomes fictícios para representar os/as alunos/alunas.

2. Potenciais riscos e benefícios: a pesquisadora está atenta aos potenciais riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos e, por isso, adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar os seus efeitos. Os riscos previstos na realização da pesquisa são de nível mínimo e referem-se a:

- a) Invasão de privacidade – ao realizar as atividades sobre “O lugar onde vivo”.
- b) Cansaço ao realizar as atividades propostas.
- c) Desconforto, caso não consiga responder alguma das atividades propostas.
- d) Constrangimento, caso tenha dificuldades de falar em público ou não conseguir responder à alguma atividade proposta.
- e) Divulgação de dados confidenciais.

Para mitigar os riscos acima apresentados, as medidas de precaução e proteção dos/das estudantes serão:

- a) Escolher temas neutros para a realização das fotorreportagens;
- b) Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;

c) Garantir a confidencialidade dos dados por meio de nomes fictícios bem como utilização de tarjas em fotos em que apareça a imagem do/da aluno/aluna.

d) Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).

e) Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Quanto aos possíveis benefícios, a pesquisa poderá possibilitar ao aluno/aluna a facilidade de compreensão do conteúdo estudado, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, o participante é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;

- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail suzannesrmorais@gmail.com, telefone (37) 98409-6768, pessoalmente ou via postal para Rua Diamante, 71. B. São João de Deus I – Divinópolis – MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h. Se optar por permitir que o seu dependente legal participe da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável legal pelo aluno/aluna _____, declaro que permito que ele/ela participe da pesquisa intitulada: **PEDAGOGIA DE GÊNEROS E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL NA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS.**

Assinatura do responsável legal pelo participante da pesquisa:

Responsável 1: _____

Responsável 2: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

APRÊNDICE 13

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20____.

Prezado(a) aluno(a) _____, matriculado no 9º ano _____ (turma) do Ensino Fundamental da Escola _____.

Querido/Querida aluno/aluna, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PEDAGOGIA DE GÊNEROS E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL NA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS**, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa que será realizada nas escolas. Poderão participar da pesquisa alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental das escolas: ESCOLA ESTADUAL LAURO apogeu e REDE DE ENSINO APOGEU – UNIDADE DIVINÓPOLIS.

Eu, como professora de Língua Portuguesa da turma, sou a pesquisadora responsável: Suzanne Silva Rodrigues de Moraes, RG MG 16.342.650, Doutoranda em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG. A pesquisa refere-se à elaboração e aplicação de uma proposta de ensino de leitura e produção do gênero fotorreportagem na perspectiva da Pedagogia de Gêneros associada à Gramática do Design Visual, a fim de verificar como tais teorias contribuem para que os estudantes desenvolvam a competência específica nº 10 de Língua Portuguesa para o ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta pesquisa objetiva investigar como a Pedagogia de Gêneros, associada à Gramática do Design Visual contribui para o ensino de Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas de leitura e produção do gênero fotorreportagem com vistas ao desenvolvimento da Competência Específica nº 10 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, verificar se, com a metodologia aplicada, os alunos conseguirão alcançar as competências necessárias de leitura e produção do gênero fotorreportagem, ou seja, verificar se, por meio de uma metodologia específica, conseguiremos atingir uma das competências da BNCC.

Tal pesquisa justifica-se porque servirá de referência para os sujeitos envolvidos no processo educativo como professores, autores de materiais didáticos, pedagogos, delineadores de currículos e políticas de ensino nas diferentes redes de ensino, desenvolvedores de propostas didáticas, entre outros, repensem suas práticas, visto que a Base Nacional dá ênfase maior que outros documentos oficiais à presença de práticas de linguagem permeadas pelas tecnologias digitais de comunicação no trabalho com o gênero textual digital que considera as diversas semioses em sua constituição.

1. Participação dos/das alunos/alunas: Vocês poderão participar da pesquisa por meio das seguintes etapas que correspondem a etapas de coleta/geração de dados da pesquisa: a) Elaboração de fotorreportagem; b) Participação da aplicação da proposta de ensino; b) Grupo Focal (gravada em áudio/vídeo), detalhadamente descritas abaixo.

A participação de vocês para coleta de dados ocorrerá durante três partes da pesquisa. Todas as atividades propostas aos alunos serão realizadas em sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa no turno e na turma em que ele/ela frequenta, totalizando 12 horas/aulas para realização da proposta de ensino, mais 1 hora/aula para realização do grupo focal. As atividades realizadas serão:

- d) Elaboração de fotorreportagem: realizada em sala de aula, na qual os alunos deverão produzir uma fotorreportagem sobre o lugar onde vivem. Duração de uma hora/aula;
- e) Participação na aplicação da proposta de ensino: participação nas atividades propostas para a leitura e produção do gênero fotorreportagem, totalizando 11 horas/aulas;
- f) Participação de um grupo focal: a participação no grupo focal tem como objetivo refletir sobre o trabalho realizado na turma. Este será realizado durante a aula de biblioteca da turma, pois enquanto o/a aluno/aluna participa do grupo focal, os demais estarão na biblioteca. O grupo focal será gravado em áudio, para posteriormente ser transcrito, a fim de garantir que a discussão realizada durante o grupo focal não se perca. Destaca-se, porém, que não será divulgado na tese e nem em trabalhos oriundos da pesquisa a voz dos alunos, garantindo o sigilo das falas.

Os dados obtidos por meio da produção das fotorreportagens e do grupo focal serão transcritos e/ou digitalizados e ficarão sob tutela do pesquisador, os quais serão armazenados de forma digital, em pendrive. Todas as formas de participação acima descritas serão voluntárias e o/a aluno/aluno poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus. Quanto a produção do material, o/a aluno/aluna não será identificado quando o material de seu registro for utilizado com propósitos de publicação científica ou educativa, garantindo o sigilo e o resguardo das informações dadas. Em hipótese alguma, não haverá identificação de quaisquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados. O sigilo será garantido por meio de escolha de nomes fictícios para representar os/as alunos/alunas.

2. Potenciais riscos e benefícios: a pesquisadora está atenta aos potenciais riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos e, por isso, adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar os seus efeitos. Os riscos previstos na realização da pesquisa são de nível mínimo e referem-se a:

- a) Invasão de privacidade – ao realizar as atividades sobre “O lugar onde vivo”.
- b) Cansaço ao realizar as atividades propostas.
- c) Desconforto, caso não consiga responder alguma das atividades propostas.
- d) Constrangimento, caso tenha dificuldades de falar em público ou não conseguir responder à alguma atividade proposta.
- e) Divulgação de dados confidenciais.

Para mitigar os riscos acima apresentados, as medidas de precaução e proteção dos/das estudantes serão:

- a) Escolher temas neutros para a realização das fotorreportagens;

- b) Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- c) Garantir a confidencialidade dos dados por meio de nomes fictícios bem como utilização de tarjas em fotos em que apareça a imagem do/da aluno/aluna.
- d) Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).
- e) Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Quanto aos possíveis benefícios, a pesquisa poderá possibilitar ao aluno/aluna a facilidade de compreensão do conteúdo estudado, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, o participante é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail suzannesrmorais@gmail.com, telefone (37) 98409-6768, pessoalmente ou via postal para Rua Diamante, 71. B. São João de Deus I – Divinópolis – MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por permitir que o seu dependente legal participe da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno/aluna do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola _____ declaro que aceito participar da pesquisa intitulada **PEDAGOGIA DE GÊNEROS E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL NA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS.**

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: _____
