

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ANDRESSA RODRIGUEZ MAGALHÃES

**LINGUAGEM MULTIMODAL: COMO ESSA TENDÊNCIA PODE COLABORAR
COM A ATRATIVIDADE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

Jaguarão

2021

ANDRESSA RODRIGUEZ MAGALHÃES

**LINGUAGEM MULTIMODAL: COMO ESSA TENDÊNCIA PODE COLABORAR
COM A ATRATIVIDADE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientador: Luisa da Silva Hidalgo

Jaguarão

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M1881 MAGALHAES, ANDRESSA RODRIGUEZ
LINGUAGEM MULTIMODAL: COMO ESSA TENDÊNCIA PODE COLABORAR
COM A ATRATIVIDADE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? / ANDRESSA
RODRIGUEZ MAGALHAES.
33 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, 2021.
"Orientação: Luisa da Silva Hidalgo".

1. MULTIMODALIDADE. 2. GENEROS MULTIMODAIS. 3.
MULTILETRAMENTO. 4. ATRATIVIDADE. I. Título.

ANDRESSA RODRIGUEZ MAGALHÃES

LINGUAGEM MULTIMODAL: COMO ESSA TENDÊNCIA PODE CONTRIBUIR PARA A ATRATIVIDADE DAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14/12/2021

Banca examinadora:

Prof. Me. Luisa da Silva Hidalgo
Orientador
(UNIPAMPA/UFPEL)

Prof. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
(UNIPAMPA)

Prof. Me. Millaine de Souza Carvalho
(UFPEL)



Assinado eletronicamente por **Millaine de Souza Carvalho, Usuário Externo**, em 29/12/2021, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUISA DA SILVA HIDALGO, Usuário Externo**, em 29/12/2021, às



15:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/01/2022, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0704386** e o código CRC **9715C96F**.

Dedico este trabalho à minha irmã Solange Rodriguez Magalhães Lopes, sinônimo de força, coragem e determinação.

AGRADECIMENTO

Ao Deus da minha vida, a quem eu devo eterna gratidão por me manter em pé durante todo o processo e as inúmeras dificuldades encontradas pelo caminho percorrido para chegar até aqui. Ele foi meu alicerce, o sustento que eu precisei e a pessoa que nunca me abandonou e enxugou todas as minhas lágrimas nas madrugadas que passei pedindo sabedoria para concluir.

Aos meus filhos, marido, mãe, padrasto, pai, irmã, sogra e sogro, por compreenderem minha ausência nas comemorações em família, meu silêncio durante muitos dias e minha demora para responder as mensagens, colaborando para que eu pudesse concluir com êxito esse sonho, pois são as pessoas que mais torcem por mim e consideram a minha felicidade como felicidade deles.

Aos professores do curso que prestaram todo o suporte necessário em cada etapa da graduação, dispensando sobre nós todo o conhecimento adquirido até aqui. Gratidão por cada experiência vivenciada e por cada palavra de afeto lançada a mim.

À minha professora orientadora, que foi incansável me auxiliando na escrita deste trabalho, me orientando e entregando os materiais fundamentais para colaborar com minha pesquisa e para que eu conseguisse alcançar meu objetivo.

A todos os colegas de curso, que se demonstraram uma grande família, que auxiliavam uns aos outros na compreensão de cada tarefa e que colaboravam para as mais de quinhentas mensagens não lidas no grupo da turma.

Todos vocês foram e são muito importantes na construção da profissional docente que estou me tornando, o reconhecimento e gratidão da minha parte estarão sempre evidenciados onde eu estiver. Muito obrigada!

“Nas salas de aula das escolas clássicas,
os alunos tornam-se uma plateia passiva
e entediada”.

Augusto Cury

RESUMO

Cada vez mais, cresce a necessidade de implantar no currículo escolar a multiplicidade de textos que estão surgindo com o incentivo das novas tecnologias, as quais já fazem parte da vida dos alunos, mas são pouco utilizadas nas escolas. Com esse intuito, o presente trabalho visa contribuir com a pesquisa sobre gêneros multimodais, destacando seu uso nas aulas de Língua Portuguesa com o enfoque de colaborar na atratividade dessas aulas, que são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem. Iniciando com os conceitos de multiletramento, que têm a prática de leitura e de escrita relacionada às mídias contemporâneas e, em seguida, trazendo perspectivas e possibilidades do uso da linguagem multimodal nas aulas de Língua Portuguesa através dos gêneros multimodais: Infográfico, Meme, Tirinha e Histórias em quadrinhos, demonstrou-se a relevância da utilização desses recursos para a colaboração e a inclusão desses meios de aprendizagem, os quais ainda são pouco utilizados nas aulas de linguagem.

Palavras-Chave: Textos multimodais. Atratividade. Multiletramento. Linguagem.

ABSTRACT

Increasingly, there is a growing need to implement in the school curriculum the multiplicity of texts that are emerging with the encouragement of new technologies, which are already part of students' lives, but are little used in schools. With this in mind, this paper aims to contribute to research on multimodal genres, highlighting their use in Portuguese language classes with a focus on collaborating in the attractiveness of these classes, which are very important for language development. Starting with the concepts of multiliteracy, which have the practice of reading and writing related to contemporary media, and then bringing perspectives and possibilities for the use of multimodal language in Portuguese language classes through the multimodal genres: Infographic, Meme, Comic strip and Comic books, the relevance of using these resources for collaboration and the inclusion of these means of learning, which are still little used in language classes.

Keywords: Multimodal texts; Attractiveness; Multiliteracy; Language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA	12
3 REVISÃO DE LITERATURA	14
3.1 O CONCEITO DE MULTILETRAMENTO	14
3.2 MULTILETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
3.3 TEXTOS MULTIMODAIS: LEITURA E COMPREENSÃO	16
3.4 LINGUAGEM MULTIMODAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
3.5 A MULTIMODALIDADE SEGUNDO A BNCC.....	22
4 GÊNEROS MULTIMODAIS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
4.1 PERSPECTIVAS DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E DO GÊNERO MEME NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	24
4.2 INFOGRÁFICOS, TIRINHAS E MAPAS MENTAIS: UMA POSSIBILIDADE DE SINTETIZAR E MEMORIZAR O CONTEÚDO ESTUDADO.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir do anseio da autora sobre as dificuldades verificadas ao que se refere às aprendizagens na aulas de Língua Portuguesa, através de sua experiência como estudante. Parte-se do intuito de introduzir recursos atrativos¹ para manter os estudantes participativos durante as aulas de língua materna, uma vez que a autora compreende que alunos motivados podem apresentar melhora em suas aprendizagens.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo e que trabalhará com revisão bibliográfica, trazendo autores que discutem sobre a linguagem multimodal no espaço da sala de aula, principalmente ao que se refere ao componente de Língua Portuguesa. Com base nas teorias de Rojo (2009, 2013), Ramos (2016), Soares (2004), Silva (2016), Chiofi e Oliveira (2014), Kress e van Leeuwen (2006), van Leeuwen (2014), Moran *et al.* (2000), Martins (2002) e Unsworth (2009), discute-se o multiletramento e a linguagem multimodal.

Essa pesquisa é relevante na esfera social por abordar um assunto de extrema importância para o desenvolvimento linguístico do ser humano, sabendo que a sala de aula é o local onde ocorre o primeiro contato entre o indivíduo e as aulas de Língua Portuguesa.

Na esfera acadêmica, através de pesquisa bibliográfica, a comunidade acadêmica das áreas de Letras, Linguística e Pedagogia ao ter acesso a este trabalho, poderá contribuir com outros estudos mais aprofundados e/ou direcionados especificamente para cada eixo de ensino, colaborando para que as aulas de Língua Portuguesa e literatura sejam cada vez mais atraentes.

Quanto à esfera educacional, os profissionais da área de linguagem poderão ter acesso a esse trabalho, podendo transformar suas aulas. Compreende-se que o público-alvo está exigindo recursos atrativos e com diversas formas de se dar as compreensões que se pretende a cada novo conteúdo trabalhado. É também através desses profissionais que será possível construir um ensino de qualidade, levando em

¹ A autora compreende que a atratividade em questão é abordada com a finalidade de manter o aluno engajado nas aulas de Língua Portuguesa, porém, compreende que nem todas as aulas dessa disciplina serão sempre atrativas.

consideração a importância de se formar alunos críticos, capazes de ler, interpretar e analisar qualquer tipo de texto.

Mas então, como a linguagem multimodal poderá aumentar a atratividade das aulas de Língua Portuguesa? Tendo essa questão para solucionar ao final desta pesquisa, pode-se levar em consideração o que a autora a seguir diz. Rojo (2013, p.8) salienta que "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas".

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: Buscar discutir como a linguagem multimodal pode contribuir para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas; ao passo que como objetivos específicos esse trabalho irá: a) Apresentar o multiletramento como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da linguagem e inclusive no processo de compreensão e leitura de textos verbais e não verbais; b) Descrever o multiletramento e identificar os benefícios que ele traz.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se em uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, o qual apresenta-se como um artigo científico com estudos relacionados à aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo visa a possibilidade de uma metodologia atrativa através do multiletramento e da linguagem multimodal baseando-se nas teorias de Rojo (2013) e (2009), Ramos (2016), Soares (2004), Silva (2016), Chiofi e Oliveira (2014), Kress e van Leeuwen (2006), van Leeuwen (2014), Moran *et al.* (2000), Martins (2002), Unsworth (2009) e outros pesquisadores importantes para sua elaboração.

Para a elaboração desta pesquisa, realizaram-se levantamentos de informações e conhecimentos acerca do tema abordado através de pesquisas bibliográficas já publicadas, colocando em diálogo diferentes autores e dados.

Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases,

desde a adequada formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.”

Conforme Richardson (2010, p. 79-80) ao que se refere à abordagem qualitativa, afirma que

[...] além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. [...] Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa bibliográfica é oportuna quando pretende-se exemplificar análises em torno de uma determinada problemática investigativa por meio de pensamentos de outros autores. Dessa forma, pretende-se encontrar nessa pesquisa uma alternativa de diminuir algumas dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa ao que se refere à atratividade e às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo métodos que auxiliem os profissionais da área e facilite a aprendizagem aos estudantes.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: No capítulo dois, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica. Para tanto, a primeira seção deste trabalho foi feita para descrever o multiletramento; A segunda serviu para caracterizar o multiletramento nas aulas de Língua Portuguesa; Já a terceira seção serviu para analisar a leitura e compreensão de textos multimodais. Enquanto a quarta seção analisou a linguagem multimodal nas aulas de Língua Portuguesa, a quinta seção apresentou o que a Base Nacional Comum Curricular fala sobre a multimodalidade. O capítulo 3 apontou algumas perspectivas e algumas possibilidades do uso de gêneros textuais multimodais nas aulas de Língua Portuguesa através dos gêneros histórias em quadrinhos e meme, na primeira seção, e dos gêneros infográfico, tirinha e mapa mental, na segunda seção.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 O CONCEITO DE MULTILETRAMENTO

Letramento, segundo Magda Soares, pode ser compreendido como o uso e a realização da escrita e da leitura em diversas práticas, como a troca de mensagens de texto ou qualquer outra prática comunicativa, com o objetivo da comunicação. O multiletramento está presente no cotidiano dos alunos nas diversas práticas sociais: ao acessarem os blogs, suas redes sociais, e-books entre outros. A escola não pode ignorar essas práticas, que estão presentes diariamente na vida dos jovens e, conseqüentemente, é um recurso atrativo o qual pode ser utilizado durante as aulas de Língua Portuguesa.

A autora entende que atualmente não há a necessidade de impor ou obrigar o aluno a se tornar um leitor de textos automatizados pela escola, que na maioria das vezes encontram-se fora da realidade do aluno, tratam-se de textos verbais escritos em outras décadas, por exemplo, os quais possuem até mesmo palavras desconhecidas pelos estudantes. O momento de leitura e de escrita na escola deve estar relacionado ao contexto social em que o aluno está inserido, proporcionando reflexões, posicionamentos, autonomia, visão crítica para que ele possa interagir e visualizar a importância da prática da leitura no meio em que vive. Para Magda Soares,

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2004, p. 120).

Rojo (2013) tem apresentado pesquisas que buscam desenvolver os diversos aspectos do letramento, a autora propõe o termo *multiletramento*, o qual tem a prática da leitura e escrita relacionada às mídias contemporâneas. Essa proposta tem a finalidade de levar para a escola uma prática existente no cotidiano dos alunos, pois eles estão habituados a lidar com computadores e isso ajudaria na realização de diversas tarefas, como ler, interpretar e analisar os diversos tipos de textos.

Para Ramos (2016), multiletramento é

um termo criado na década de 90 por um conjunto de acadêmicos (New London Group) empenhados no desenvolvimento de uma nova

pedagogia de alfabetização. Segundo Mary Kalantzis e Bill Cope, membros deste grupo, o termo se refere a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação. (RAMOS, 2016, s.p.)

Segundo Ramos (2016), desde os anos 90 quando surgiu o termo multiletramento, já havia a necessidade de implementar novos meios de informação e comunicação. Atualmente se vê uma era totalmente digital em que as crianças aprendem a mexer em aparelhos tecnológicos desde cedo, por isso não poderia deixar de reafirmar a importância de introduzir a linguagem multimodal em sala de aula.

3.2 MULTILETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há um desencantamento por parte dos alunos quanto a forma de passar o conteúdo, que de certa forma pode ser um dos motivos da falta de perspectivas quanto à continuidade de seus estudos ao *nível superior* (CHIOFI E OLIVEIRA, 2014).

Essa situação leva a pensar em Moran *et al* (2000, p.17-18), que diz:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas.

O uso de recursos visuais vem demonstrando um acentuado engajamento segundo as pesquisas realizadas por Martins (2002), obtendo um resultado positivo quanto a aprendizagem. Rojo (2009, p. 108) ressalta que “[...] essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e os textos que nela devem circular e ser abordados.”

A partir dessa constatação, observa-se a necessidade de que professores renovem seus recursos metodológicos, considerando que “aprendizes diferentes não dedicam a mesma atenção nem o mesmo nível de consciência em relação às diversas ações que interagem no processo comunicativo” (MONTEIRO, 2020, p. 87).

As aulas de Língua Portuguesa agora têm uma grande aliada: a linguagem multimodal. A partir dessa linguagem, pode-se obter ferramentas digitais convidativas, deixando a aula mais atrativa aos olhos espectadores dos alunos. Os enormes textos podem transformar-se em elementos imagéticos e aquelas dez perguntas para a interpretação do texto podem transformar-se em uma roda de conversa com os alunos e a partir da perspectiva de cada um pode surgir um *podcast* sobre o assunto abordado, por exemplo.

3.3 TEXTOS MULTIMODAIS: LEITURA E COMPREENSÃO

Quando se fala em textos multimodais, a primeira ideia de onde encontrá-los direciona-se à web, pois é ali onde encontra-se a primeira referência de múltiplas formas de textos, seja em forma de gráficos, imagens ou recurso semiótico utilizado, com o intuito de prender a atenção do leitor. Mas então, será que os estudantes estão preparados para realizar a leitura das diferentes modalidades de textos? Cabral (2013) traz a problemática da multimodalidade constitutiva dos textos que circulam no meio digital e é a partir de suas perspectivas em torno da compreensão de textos multimodais que iremos iniciar esta seção.

A mesma autora ainda afirma que “a compreensão do material que o leitor tem a sua frente depende de todos os elementos que o compõem”. (CABRAL, 2013, p. 94) Com isso, ao citar Fayol e Gaonac’h (2003), Cabral diz que ao que se refere a compreensão em geral,

Os autores “observam que esta constitui uma atividade que mobilizamos a cada instante em todos os domínios da nossa vida. Ela consiste em integrar as informações provenientes de diferentes fontes, externas e internas, para construir representações do mundo, permitindo que interpretemos o que acontece e modifiquemos nossas ações, nossas crenças e nossas formas de fazer visando a nos garantir uma melhor adaptação ao mundo que nos cerca. Desse ponto de vista, a compreensão tem uma dimensão transversal que, segundo esses autores, é relativamente autônoma das diferentes mídias, aplicando-se tanto à interpretação dos discursos do cotidiano, dos fatos vividos, dos discursos veiculados na televisão, de cenas reais ou representadas por imagens, ou da leitura de um texto escrito” (GAONAC’H; FAYOL, 2003, apud CABRAL, 2013, p. 95).

A compreensão da leitura é entendida como uma construção de sentidos, sendo assim, Koch e Elias (2006) afirmam que os sentidos não estão essencialmente no texto, o leitor constrói os sentidos num processo que inclui a interação entre seus

conhecimentos e as informações presentes no texto. Cabral (2013), em concordância com os autores mencionados anteriormente, afirma que

A leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas acreditamos que, em relação à superfície textual, não sejam apenas os elementos linguísticos que estejam na base da construção de sentidos; ela integra também os demais elementos ali presentes, imagens, marcas tipográficas, espaços, tudo assume sentido no texto e exerce influência na compreensão (CABRAL, 2013, p. 95).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a compreensão de textos e a atribuição de sentidos a ele depende de diversos fatores, trata-se de um processo dinâmico, que requer uma série de operações simultâneas como: recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações pertinentes. É indicado que o momento de leitura seja em um ambiente adequado: com boa luminosidade e silencioso. Supõe-se que para realizar essa atividade leve-se em consideração o contexto enunciativo e os objetivos, tanto do produtor quanto do leitor.

As habilidades de leitura de textos multimodais, também já apresentadas nessa pesquisa como multiletramento, são corroboradas por Barros (2009), que recorreu à literatura da Semiótica Social e da Psicologia Cognitiva para refletir sobre o aprendizado da leitura desse tipo de texto e elaborar as capacidades de leitura do mesmo. A mesma autora diz que

Segundo a semiótica social, a língua faz parte de um contexto sociocultural no qual a cultura é produto de um processo de construção social. Nessa medida, nenhuma modalidade de linguagem pode ser inteiramente estudada de maneira isolada. A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto (BARROS, 2009, p. 162).

Ainda sobre a Semiótica Social, a referida autora complementa afirmando que

Para a semiótica social, o texto escrito por si é multimodal, isto é, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e a cor das letras, entre outros elementos, contribuem e interferem nos sentidos dos textos. Dessa forma, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos (BARROS, 2009, p. 163).

Barros (2009) afirma que, para discorrer sobre as estratégias utilizadas para a construção dos sentidos de textos multimodais, pode-se levar em consideração os achados de pesquisa do grupo de Richard E. Mayer (2001), da Universidade da

Califórnia. Seus estudos sobre a psicologia cognitiva e educacional têm se centrado na aprendizagem dos *multimídia*. A mesma autora, ainda em concordância com Dionísio (2005, p. 173) ao afirmar que a “Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem”, recorre à Mayer (2001)

O pesquisador define como *multimedia* o material que associa palavras ao material pictográfico, sendo que palavras designam os textos verbais (tanto em impressos como em textos orais) e o material pictográfico inclui gráficos, ilustrações, fotografias, mapas. Assim, o termo *multimedia* “abrange não somente os textos digitais como também os textos impressos”. Mayer realizou uma série de estudos experimentais que se basearam em testes de retenção e transferência das informações a partir de textos instrucionais. Esses testes foram baseados em sete princípios e seus resultados demonstraram que há especificidades na leitura de materiais visuais e escritos (BARROS, 2009, p. 165).

Nesse sentido, ao que se refere à compreensão de textos multimodais, depois de analisar essas teorias, compreende-se que de acordo com Mayer (2001), em seu estudo do princípio da multimídia, os estudantes aprendem melhor através das palavras e das imagens do que apenas pelas palavras. Apontando em seu estudo que através da multimodalidade obtém-se melhor resultado e rendimento do aprendizado,

o autor ilustra cada princípio, observando a aprendizagem tanto em materiais impressos como por computador. Ele esboça também uma estrutura teórica para uma teoria cognitiva da aprendizagem dos *multimedia*, segundo a qual o sistema humano de processamento de informações possui dois canais: um para o material verbal e outro para o material visual. Segundo o autor, ambos os canais têm capacidade limitada. A aprendizagem dos *multimedia* superaria essa limitação, pois se dirigiria a ambos os canais simultaneamente. (BARROS, 2009, p. 165-166)

Mayer aponta nesse princípio a importância significativa de trabalhar com textos multimodais, e que o processamento das informações, na perspectiva do letramento, traz uma compreensão facilitada para o leitor. Entende-se que a linguagem verbal associada à linguagem não-verbal complementam-se, proporcionando resultados positivos ao que se refere à compreensão da leitura realizada.

Na perspectiva do texto multimodal em aulas de Língua Portuguesa, ao que se refere à sua compreensão, os estudos de Rabelo (2020) afirmam que, de acordo com a era digital em que se vive atualmente, onde os recursos cibernéticos estão cada vez mais irresistíveis e que os jovens têm a capacidade de ouvir música, ler mensagens

nas redes sociais, falar ao celular e trocar de roupa ao mesmo tempo, as tecnologias estão cada vez mais fazendo parte do cotidiano dos alunos.

Dessa forma, Teixeira, Faria e Sousa (2014) ao citarem Canclini (2008, p. 24 e 54) afirmam que

Atentos aos jovens, descobriremos que eles nos ensinam a não criar um antagonismo entre leituras e tecnologias midiáticas. Mostram-nos a todo momento que “também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta” (CANCLINI, 2008, p. 24), e mais ainda, que “ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores” (CANCLINI, 2008, p. 54, apud TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014)

Nesse mesmo sentido, as autoras dizem que

A aula de português deve girar em torno da análise de um texto, que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais exuberantes configurações multimodais. Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 317).

Uma vez que os jovens, alunos do Ensino Fundamental II e Médio, estão preparados para a multiplicidade de textos dentro da sala de aula, entende-se que trabalhar com as mais diversas formas de textos auxilia na compreensão do conteúdo abordado, desde que haja uma metodologia de leitura adequada para cada nível de aprendizagem.

3.4 LINGUAGEM MULTIMODAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A multimodalidade está se fazendo presente desde os anos 1920, onde psicólogos a utilizavam para explicar os diferentes sentidos de reação das pessoas, chamado-a de percepção sensorial (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

Partindo de seu significado, linguagem multimodal diz-se da “comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas (fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.)” e é a partir dessa definição que se pretende apresentar esse recurso com base na semiótica social de Van Leeuwen (2011) e Kress e Van Leeuwen (2006).

Os gêneros multimodais apresentam-se para cooperar dentro e fora da sala de aula. Atualmente, a facilidade de manipular e editar textos e imagens através de

ferramentas computacionais está proporcionando a confecção de materiais didáticos cada vez mais multimodais, permitindo a inserção de diferentes modos e recursos semióticos dentro da escola (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 624).

Ressaltando a relação entre multimodalidade e tecnologias, Unsworth (2009, p. 377) afirma que

A internet e outras TCI² têm produzido um efeito estufa, acelerando e proliferando o uso de textos multimodais e a variedade de contextos no trabalho, na sociedade, na cultura e na educação, nos quais as pessoas compartilham tais textos dentro de uma comunidade cada vez mais globalizada.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, tendo por objetivo atrair os alunos através da multimodalidade, é possível e necessário inserir diversos tipos de textos verbais (nos quais se incluem a tipografia – cores, tipos, estilo e tamanho da fonte – e a própria organização textual), não-verbais (imagem estática e em movimento) e sons (na criação de hipertextos voltados para a elaboração de materiais didáticos impressos e digitais).

Sabe-se que em uma sala de aula encontra-se uma diversidade, tratando-se da individualidade de cada aluno quanto à maneira de aprendizagem, tornando o processo de ensino-aprendizagem um momento descontraído e proporcionando uma educação acessível às especificidades de cada aluno.

Corroborando com a perspectiva de Unsworth (2009, p. 377), a inserção de aulas dinâmicas através de recursos como os vídeos, mídias sociais, dramatizações, músicas e materiais interativos da internet (questionários, simulados e outros) tende a deixar as aulas interativas e atrativas.

Dessa forma, deixa-se de aplicar aulas monótonas, nas quais os alunos são receptores e o professor cumpre o papel de detentor do conhecimento à frente deles e, parte-se para um trabalho em conjunto, criando um ambiente participativo, no qual os alunos conheçam o processo de aprendizagem e contribuam com ele. Isso fará com que eles sintam-se parte desse ambiente e sejam colaboradores, sabendo que são o centro do processo de aprendizagem e abram mão da passividade.

Desse modo, os alunos poderão entender que é possível aprender coisas diferentes de maneiras diferentes, uns com os outros. A escola, por sua vez, deve

² Tecnologias de comunicação e informação.

favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, colaborativas e empáticas, apresentando um método de aprendizagem envolvente e interativo, onde os alunos aprendam juntos e os professores são parceiros na construção da aprendizagem. Além disso, deve manifestar uma cultura voltada à inovação, criatividade, inventividade e desenvolver atividades significativas e com baixo custo. (GAROFALO, 2018)

Conforme já foi dito, um texto multimodal é composto de pelo menos duas formas de linguagem, textos verbais e não verbais, propondo uma interatividade com o multiletramento que é apontada em alguns estudos efetuados até os dias de hoje. É certo que o que se quer com este estudo é abordar algumas pesquisas sobre o uso de textos multimodais em aulas de Língua Portuguesa, porém é lamentável saber que algumas pesquisas apontam para a não utilização de textos assim nas aulas de língua materna. Ribeiro (2021) aponta estudos acadêmicos que demonstram um quadro desolador das aulas de Língua Portuguesa ao tratar de ir além dos textos tradicionalmente indicados.

É importante que o professor de língua materna seja autônomo, que não se canse de aprender, sabendo que, apesar de usar o material didático disponibilizado pela escola, poderá agir de uma maneira criativa para fixação do conteúdo proposto, pesquisando por textos atrativos e multimodais que estimule e deixe seus alunos com vontade de aprender, falando, lendo, escrevendo, ouvindo e interagindo com os estudantes. Assim como Rubem Alves³ transmite em suas palavras, quando se refere que uma aula deve esclarecer ao aluno o motivo dele estar aprendendo tais coisas, instigando-o e despertando curiosidade e interesse.

O texto abordado em sala de aula deve ser estimulante, algo que demonstre ao aluno que ele está estudando a Língua Portuguesa porque ele precisa dela para comunicar-se diariamente no meio em que vive, e não somente para o vestibular. Portanto, é necessário que o professor mergulhe no mundo dos alunos, adapte suas metodologias para que a atenção seja focada somente para o objetivo estipulado para cada aula planejada.

³ Rubem Alves - A Escola Ideal - o papel do professor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>

3.5 A MULTIMODALIDADE SEGUNDO A BNCC

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular, como o próprio nome já diz, é a base que orienta os profissionais da educação. É nesse documento que consta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, as quais todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua jornada escolar de acordo com as etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC em comparação com os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, traz uma abordagem mais específica, apesar de ter sido elaborada a partir desses parâmetros. Pode-se dizer que a BNCC é uma versão prática e melhorada dos PCN's, determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

Para o ensino básico de Língua Portuguesa, ocorreram mudanças dos PCN's para a BNCC. As práticas de linguagens se mantiveram e foi inserida a semiótica; os campos de atuação ganharam destaque; as diferentes práticas aparecem conectadas; questões gramaticais mais explícitas e são indicados os conteúdos que precisam ser tratados em cada ano; o documento chama a atenção para o cuidado que é preciso ter ao selecionar conteúdos que expressem a diversidade cultural do nosso país no momento de planejar cada aula.

A Base também amplia, no campo da Análise Linguística e Semiótica, a interpretação de textos a partir de imagens, links e demais recursos que os compõem; destaca a importância de desenvolver habilidades que se mostram imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico; incorpora ao ensino-aprendizado da língua materna as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais; aprofunda as práticas de oralidade e acredita que as redes e escolas precisam ter autonomia para utilizar as metodologias que considerarem mais apropriadas ao seu público, considerando a realidade local e regional, entre outros parâmetros importantes.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, 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. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (...) Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 67-69).

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, considerando como uma de suas premissas a diversidade cultural, abrangendo-a de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

4 GÊNEROS MULTIMODAIS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, serão abordadas algumas possibilidades de intervenções através de gêneros multimodais dentro da aula de Língua Portuguesa, com o intuito de colaborar com a atratividade das aulas de linguagem, dentro e fora da sala de aula. Será subdividido em duas seções: 3.1 Perspectivas das histórias em quadrinhos e do gênero meme no processo de ensino e aprendizagem da língua; e 3.2 Infográficos, tirinhas e mapas mentais: uma possibilidade de sintetizar e memorizar o conteúdo estudado.

Segundo Gualberto (2013), para que o estudante desenvolva letramentos multimodais é fundamental que seja trabalhado o letramento visual. Através do uso de imagens, é possível iniciar o trabalho de desenvolvimento do letramento visual, o qual é denominado de Gramática do Design Visual, que contribui para a interpretação textual no ensino de Língua Portuguesa.

Toda imagem traz uma mensagem, então a partir do diálogo sobre o que cada texto não verbal representa nas compreensões de cada estudante é possível conseguir que o aluno seja ativo na participação da aula. Através de imagens, tem-se uma possibilidade infinita para explorar o conteúdo. Isso pode se dar através de debates, fazendo com que os alunos desenvolvam a oralidade expressando seus

pontos de vista e compreendam a visão do outro sobre o mesmo assunto, ou, se for o caso de ser uma imagem muito conhecida, ou pouco conhecida, esta pode ser trabalhada de uma forma que os alunos relatem qual a mensagem daquela imagem, entre outras possibilidades.

Então, o docente pode fazer associações, com o que há na imagem e o que ela pode representar na aula de Língua Portuguesa e mostrar aos alunos uma forma de analisar aquele texto não verbal, introduzindo conceitos e estudos realizados por pesquisadores da perspectiva multimodal, bem como apresentar as categorias da Gramática do Design Visual.

4.1 PERSPECTIVAS DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E DO GÊNERO MEME NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Como já visto anteriormente, há uma carência do uso de textos multimodais dentro das aulas de Língua Portuguesa, logo, tendo por objetivo contribuir com a atratividade dentro dessa disciplina que serão abordados dois gêneros textuais multimodais nessa seção: Histórias em quadrinhos e Meme. O primeiro existente através de revistas infantis impressas desde 1890 nos Estados Unidos, já o segundo, surgiu nos últimos anos com o avanço das redes sociais e mídias digitais.

O gênero Histórias em Quadrinhos (HQs) é um gênero que chama muita atenção dos leitores, independente de idade, porque através de sua complexidade pode ser trabalhada de maneira satisfatória a interpretação de texto. A autora Mendonça (2003) discorre da mesma ideia de que

é de fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montados através do recurso de quadrinização. Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs) (MENDONÇA, 2003, p. 194).

De fato, trabalhar a interpretação textual, a análise sintática, a análise linguística, entre outras atividades das aulas de Língua Portuguesa se tornará mais atrativa se trabalhada através de um gênero textual que aproxime o aluno do conteúdo. O trabalho contextualizado do conteúdo já é utilizado atualmente, mas também é possível adaptar conforme a faixa etária da turma. Os gêneros multimodais

estão dispostos a isso: auxiliar no processo de aprendizagem e na compreensão do que foi estudado.

Marcuschi afirma que

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Entretanto, esse fato parece estar sendo negligenciado na maioria dos livros didáticos de Português. Isso porque os gêneros apresentados em alguns LDPs são trabalhados de forma repetitiva e aparecem, muitas vezes, como meros “enfeites” e diversão para o aluno (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

Da mesma forma, ao abordar o uso de HQs nos Livros Didáticos de Português, Mendonça (2003) complementa falando que

no universo dos livros didáticos de português (LDPs), por exemplo, até os anos 70, raramente havia HQs; na década de 90, por outro lado, praticamente todos os LDPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados. Ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo as menos “importantes”, do tipo “Divirta-se”, “Só para ler” ou “texto suplementar”. Sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em um LDP (MENDONÇA, 2003, p. 202-203).

Outro gênero presente na vida da maioria dos alunos é o Meme, disponível a todo momento através das redes sociais. O ponto positivo de trabalhar com esse gênero é a facilidade de acesso que ele proporciona, pela familiaridade existente entre o Meme e o aluno.

De acordo com os PCNs da Língua Portuguesa, “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26). Considera-se que o “meme” é um gênero multimodal e em especial por fazer parte do cotidiano de muitos jovens.

Conforme Fonte e Caiado (2015, p. 41),

[...] a percepção contemporânea é a de que práticas digitais repercutem em letramentos múltiplos, uma vez que possibilitam que sujeitos conectados – ávidos por: “curtir”, “comentar”, “compartilhar”, ávidos por interação e que possuem dispositivos tecnológicos intra e extramuros escolares – tornem-se letrados digitais, favorecendo práticas de leitura e escrita na rede.

Desse modo, Oliveira, Aquino e Malta (2017, p. 69) afirmam que

[...] as redes sociais têm ganhado espaço considerável no que tange à socialização múltipla entre pares diversos que propiciam divulgação de informações, compartilhamento de dados informativos, maior facilidade de criação de conteúdo online e a partilha deste na rede tem ganhado destaque entre os jovens, que fazem uso recorrente das redes sociais de um gênero textual digital e multimodal que se tornou bem recorrente: o “meme”.

Tendo por base o multiletramento, pretende-se realizar uma aula interativa, proporcionando a criticidade no processo de leitura e interpretação e promovendo o debate em torno do seu conteúdo para um aprendizado significativo.

4.2 INFOGRÁFICOS, TIRINHAS E MAPAS MENTAIS: UMA POSSIBILIDADE DE SINTETIZAR E MEMORIZAR O CONTEÚDO ESTUDADO.

A partir dos gêneros multimodais infográficos, tirinhas e mapas mentais, a proposta desta seção é apresentar a possibilidade de utilizá-los dentro da aula de língua materna para que auxiliem na memorização e na aprendizagem do conteúdo abordado. Como as HQs foram mencionadas na seção anterior, entende-se que há a necessidade de elencar as diferenças entre HQs e tirinhas. Nessa perspectiva, segundo a professora Fernanda Bérghamo,

a charge tem duas características especiais: é circunstancial e temporal. Como a charge, o cartum é apresentado em um quadro apenas. Um conjunto de cartuns formam uma tirinha, que tem introdução, desenvolvimento e desfecho. História em quadrinhos é uma tirinha que envolve mais personagens, mais conflitos, mais situações. (BÉRGAMO, 2016, s.p)

Nesse sentido, Ângelo e Martins (2019, p. 1) corroboram com a mesma perspectiva ao afirmar que

Em um mundo cada vez mais moderno, em que os textos estão mudando e perdendo seu caráter único, trabalhar com gêneros multimodais que unem linguagens verbal e não verbal, a exemplo das tirinhas, pode fazer muito sentido nas aulas de Língua Portuguesa, pois, se os textos estão mudando, as capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento também precisam mudar.

As autoras também afirmam que as escolas são as principais agências de letramento e, por isso, precisam repensar seu papel social de

preparar os sujeitos para interagirem em práticas sociais que articulem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados de linguagens, na promoção dos (multi)letramentos dos alunos, a fim de oportunizar situações em que possam compreender as diversas formas de textualidade, assim como, se colocar de forma crítica, criativa e autônoma, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem, construindo efeito de sentidos nas interações em que as diferentes linguagens se fazem presentes. (p. 1)

As tirinhas são um gênero textual bastante atrativo e acessível, por serem encontradas em diferentes suportes e por abordarem temas nos mais diversos contextos, de forma lúdica e expressiva, possibilitando uma melhor compreensão

devido à sua abordagem multimodal, apresentando a interação entre imagem e texto verbal. Vindo para dar suporte em relação a isso, Dionísio (2006, p. 141) compreende que

[...] imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais.

Assim como as Tirinhas, os Infográficos e os Mapas Mentais estão para colaborar com a aprendizagem significativa dos estudantes ao auxiliá-los na prática da sala de aula. Entende-se que ao receber um texto verbal e transformá-lo em um infográfico ou um mapa mental o aluno estará sintetizando esse texto verbal e retirando as principais informações dele para o texto multimodal. Podendo assim, compreender melhor aquele conteúdo, pois estará expressando-se conforme o que ele entendeu do texto.

Este método irá aperfeiçoando-se conforme a prática, podendo ser considerado um instrumento avaliativo do professor.

A técnica de construção de mapas mentais foi desenvolvida pelo inglês Tony Buzan, em Londres, na última década de 70, logo após constatar que os alunos que faziam uso de estratégias de trabalho e de anotações diferenciadas, com cores, desenhos, símbolos e ilustrações conseguiam melhores resultados de aprendizagem que os alunos que não usavam tais métodos, ou seja, a exploração dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro no processo de aprendizagem proporcionava melhor absorção do conhecimento passado pelo educador.⁴

Na mesma perspectiva, os infográficos podem ser considerados recursos auxiliares no processo de aprendizagem, trata-se de uma combinação entre informação (info) e gráficos. Para Calegari e Perfeito, o infográfico

(...) tem uma forma de apresentação eficaz ao facilitar a compreensão do assunto e tornar a leitura mais interessante por incorporar, simultaneamente, múltiplas semioses. Cabe observar que o uso dos infográficos normalmente tem em vista o leitor leigo em determinado assunto, na busca por informação é necessário que esta lhe seja apresentada de forma mais inteligível, como ocorre no caso de divulgação científica, por exemplo. Os novos saberes científicos necessitam de uma “tradução interlingual” (CALEGARI; PERFEITO, 2013, p. 292-293)

⁴ BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais – Enriquecendo Inteligências** – Edição dos autores, 2005.

Dessa forma, entende-se que nesse contexto comandado pelas tecnologias digitais contemporâneas, pela rapidez e pela globalização de pessoas, culturas e mercadorias, o infográfico apresenta-se como gênero textual de destaque, pois, hoje os indivíduos preferem ler textos mais curtos (LÉVY, 2004; TEIXEIRA, 2005; LETURIA, 1998), que permitam uma leitura mais rápida e eficaz. (SABINO, 2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho considerou o objetivo geral de buscar discutir como a linguagem multimodal pode contribuir para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas e com os objetivos específicos de a) Apresentar o multiletramento como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da linguagem e inclusive no processo de compreensão e leitura de textos verbais e não verbais; b) Descrever o multiletramento e identificar os benefícios que ele traz.

Inicialmente, a autora tinha o intuito de realizar uma pesquisa de campo para compreender como a proposta da pesquisa se daria na prática, no entanto, esse trabalho enfrentou limitações advindas da pandemia de coronavírus que impossibilitou a realização da referida pesquisa, por esse motivo esse trabalho tem a intenção de continuar, para que se possa encontrar resultados específicos para a problemática abordada.

Em vista dos argumentos apresentados, mesmo sabendo que é grande a probabilidade de surgirem novos gêneros multimodais em conformidade com o desenvolvimento digital, os que foram mencionados são apenas uma ponta da variedade desses gêneros existentes para trabalhar nas aulas de linguagem com o intuito de obter uma aula atraente aos olhos dos estudantes, para que eles permaneçam nas aulas de Língua Portuguesa interessados e participativos.

As perspectivas abordadas trazem o entendimento para outras possibilidades de textos, porque ao pensar-se em um deles, a tirinha por exemplo, surgem vários outros para trabalhar em sala de aula, como a charge, a história em quadrinhos, o infográfico, o meme, entre outros. Esta proposta de intervenção através do recurso dos gêneros multimodais foi pensada para tornar facilitado o processo de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, visando o aluno como sujeito principal dentro dos objetivos de uma aula.

Levando em consideração esses aspectos, constata-se que quando o professor inicia sua intervenção com um desses gêneros em suas aulas, ao notar seus alunos se tornarem mais participativos, demonstrando interesse e evolução na aprendizagem, o educador adotará esse recurso por mais vezes, pois o objetivo dele é esse: colaborar para o aprendizado de uma forma significativa para o estudante. Além de auxiliarem nas aprendizagens dos conteúdos, compreende-se que os gêneros multimodais podem colaborar com a construção de um cidadão crítico e formador de opinião, capaz de compreender as mais diversas linguagens.

Dessa forma, ao finalizar esse estudo que partiu da premissa de encontrar na linguagem multimodal uma forma de colaborar para a atratividade das aulas de Língua Portuguesa, é possível considerar que as atividades propostas aproximaram-se da temática demonstrando que a partir dos caminhos percorridos ao longo da revisão de literatura, é possível prosseguir, investindo em futuras pesquisas para contribuir com esta.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A escola ideal: o papel do professor. YouTube, 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em: 08 out. 2021.

ÂNGELO, M. V. O.; MARTINS, I. F. M. Além dos quadros: práticas de letramento na multimodalidade das tirinhas em aulas de Língua Portuguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2019. p. 1-6.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, dez. 2016.

BARROS, C. G. P. CAPACIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 2, p. 161-186, nov. 2009.

BATISTA JUNIOR, M. **A EVOLUÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS: a implementação das tecnologias digitais**. 2018. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Cap. 3. Disponível em: <https://1library.org/document/y8k3pj0y-a-evolucao-ensino-portugues-implementacao-das-tecnologias-digitais.html>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais – Enriquecendo Inteligências** – Edição dos autores, 2005.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BÉRGAMO, F. **Saiba a diferença entre quadrinhos, tirinhas, cartum, charge e caricatura.** 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pe/educacao/noticia/2016/10/saiba-diferenca-entre-quadrinhos-tirinhas-cartum-charge-e-caricatura.html>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CABRAL, A. L. T. Leitura De Textos Multimodais: Simultaneidade e Integração Na Construção Dos Sentidos. **Intersecções**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 89-106, nov. 2013.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem.** Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_artigo_luiz_carlos_chiofi.pdf Acesso em: 10 maio 2021.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTE, R. F. L.; CAIADO, R. Multimodalidade e tecnologia móvel digital: uma relação entre texto e texto verbal na produção de sentido In: ACIOLI, M. D. et al.(Orgs.). **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso.** 1ª ed – Curitiba: CRV, 2015.

GAROFALO, D. **Como trazer a Educação 4.0 para dentro da sala de aula.** 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12396/como-trazer-a-educacao-40-para-dentro-da-sala-de-aula>. Acesso em: 14 maio 2021.

GAROFALO, D. **Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0.** 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11677/que-habilidades-deveter-o-professor-da-educacao-40>. Acesso em: 14 maio 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyElzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=M%C3%A9todos+de+Pesquisa+Denise+Tolfo+Silveira&ots=93QaY_loNI&sig=TXEoWBFv8uvJuxiZ9SAI0pUf6O0#v=onepage&q=M%C3%A9todos%20de%20Pesquisa%20Denise%20Tolfo%20Silveira&f=false. Acesso em: 22 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 57 p. (6). Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20->

%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

GUALBERTO, C. L. **Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1, p.8. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KERSCH, D.F.; COSCARELLI, V.C.; CANI, J.B. (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LETURIA, E. ¿Qué es infografía?. **Revista Latina de Comunicación Social**, La Laguna (Tenerife), n. 4, abril de 1998. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/biblio/libroinfo/r4el.htm>. Acesso em: 29 nov. 2021.

LÉVY, P. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** 2. ed. Tradução de Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Loyola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. 2003. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro, Lucerna.

MARTINS, I. G. R. Visual Imagery in School Science Textbooks, In: GRAESSER, A. C.; OTERO, J. ; LEON, J. A. (Eds.). **The Psychology of Science Text Comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 2002. p. 73-90. 472 p.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MENDONÇA, M. R. S. 2003. Um gênero quando a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel;

BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Lucena.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. A.; AQUINO, A. A. S.; MALTA, D. P. L. N. **PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DO**

GÊNERO “MEME” NA SALA DE AULA. **Revista do Gelne**, Natal, v. 19, n. 2, p. 62-77, 1 jul. 2017.

RABELO, A. **Transformação Digital: o que é e quais os seus impactos na sociedade**. 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/transformacao-digital/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RAMOS, R. M. P. **Área de linguagens da BNCC: o que é multiletramento?** Anglo, 2016. Disponível em: <http://anglosolucaoeducacional.com.br/area-de-linguagens-da-bncc-o-que-e-multiletramento/>. Acesso em: 09 maio 2021.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 334 p. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n1e8x08>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ROJO, R. (Org.). Escola conectada. **Os multiletramentos e as tics**. São Paulo: Parábola, 2013.

SABINO, R. F. **Leitura do gênero Infográfico nas aulas de Língua Portuguesa: Multimodalidade no Ensino Fundamental**. Mamanguapi – PB, 2020.

SILVA, T. R. B.C. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Letras, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11- 23, jan./jun. 2016.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 314-336, dez. 2014.

TEIXEIRA, T. G. Comunicação Coordenada Infografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 3, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: s.d, 2005.

UNSWORTH, L. Multiliteracies and metalanguage: describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In: COIRO, J. et al (Ed.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Routledge, 2009. p. 377-405.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.