



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**ARTUR ALEXANDRE FERREIRA**

**A REPORTAGEM COMO MOLA PROPULSORA PARA A MANIFESTAÇÃO DO  
PENSAMENTO CRÍTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS  
MULTILETRAMENTOS**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2019**

**ARTUR ALEXANDRE FERREIRA**

**A REPORTAGEM COMO MOLA PROPULSORA PARA A MANIFESTAÇÃO DO  
PENSAMENTO CRÍTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS  
MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

**CAJAZEIRAS – PB**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB – 15/046  
Cajazeiras - Paraíba

F383r      Ferreira, Artur Alexandre.  
A reportagem como mola propulsora para a manifestação do pensamento crítico do aluno na perspectiva dos multiletramentos / Artur Alexandre Ferreira. - Cajazeiras, 2019.  
43f. : il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)  
UFCG/CFP, 2019.

1. Gênero textual. 2. Multiletramentos. 3. Retextualização. 4. Reportagem. 5. Tecnologias da informação e comunicação. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 81'42

**ARTUR ALEXANDRE FERREIRA**

**A REPORTAGEM COMO MOLA PROPULSORA PARA A MANIFESTAÇÃO DO  
PENSAMENTO CRÍTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS  
MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

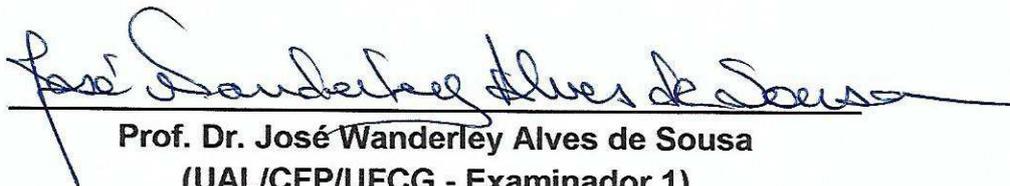
Aprovado em: 06/12/2019

**Banca Examinadora:**



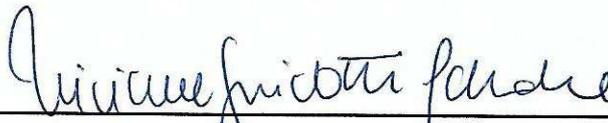
---

**Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira  
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



---

**Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa  
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 1)**



---

**Profa. Dra. Viviane Guidotti Machado  
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 2)**

Ao meu Abba, minha fonte de inspiração,  
vida e inteligência.

Aos meus pais, os maiores incentivadores  
na realização dos meus sonhos.

Ao meu irmão Raul, presente em todos os  
momentos da minha vida.

A minha querida avó, Maria das Dores  
Alexandre (*in memoriam*), cujo sonho era  
ver este momento concretizando-se, no  
entanto, aprouve a Deus recolhê-la.

DEDICO!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por até aqui ter estado comigo e me dado forças para prosseguir. Sem Ele, eu nada teria conseguido pela minha própria força.

A minha família, por todo apoio incondicional na realização e na concretização desse sonho.

A todos os meus colegas de curso, em especial a Cristiane, que durante estes quatro anos, esteve presente em muitos momentos nos quais precisei de apoio.

As pessoas que diariamente construíram e acreditaram neste sonho junto comigo, meu líder, na pessoa de João Paulo Castro, que esteve e está ao meu lado nos momentos em que mais preciso, meus amigos e a Célula Freedom 02.

Aos nossos motoristas do Transporte Escolar Universitário, Rafael, do período 2016-2017, e Felipe, do período 2018-2019, que diariamente nos conduziram no trajeto até a Universidade, zelando pela vida e pela segurança dos universitários, prestando um serviço de qualidade e excelência.

A todas as escolas pelas quais passei nos Programas de Formação de Professores e nos Estágios Supervisionados, bem como aos professores supervisores, que, com suas experiências e práticas ajudaram a construir a minha identidade docente.

A minha orientadora, Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira, que esteve presente em toda a construção deste trabalho, me auxiliando em todos os momentos que se fizeram necessários.

A minha banca, pelas contribuições que muito acrescentaram a este trabalho, aperfeiçoando-o e ampliando olhares.

Ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, que por quatro anos foi a minha terceira residência. A todos os seus professores, servidores e técnicos que cuidam para que esta Instituição preste um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste grande sonho, que hoje está prestes a tornar-se realidade.

A todos, o meu muito obrigado!

*E Ele é antes de todas as coisas, e todas as coisas subsistem por Ele.*

*Colossenses 1:17*

## RESUMO

As vivências enquanto Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência fizeram surgir a inquietação para este trabalho de pesquisa. Nesse sentido, levantou-se a necessidade de trabalhar de uma forma diferenciada com o gênero textual reportagem. Assim, a presente pesquisa visa refletir sobre a importância da retextualização de gêneros jornalísticos através dos multiletramentos e a sua relação com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) em sala de aula, como um meio eficaz para desenvolver o pensamento crítico do aluno e sua capacidade de escrita e compreensão textual. A pesquisa fundamenta-se principalmente nos pressupostos teóricos de Kleiman (2005) e Soares (1998), que postulam os fundamentos do ensino de língua materna focados no letramento, bem como Rojo (2012), que trata acerca da evolução dos letramentos até a chegada dos multiletramentos. Além disso, fundamenta-se também nas atividades de retextualização de gêneros propostas por Marcuschi (2010). A pesquisa assume o caráter bibliográfico, uma vez que ocorre em consonância com as postulações teóricas já colocadas pelos autores que a embasam. Ademais, observa-se o que preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), acerca do ensino de língua portuguesa. Como produto final, a presente pesquisa visa fornecer uma proposta de intervenção pautada no gênero em questão, e direcionada ao professor do primeiro ano do ensino médio, com o intuito de sanar uma dificuldade vivida pelo aluno desta etapa do ensino. A proposta, focada na dificuldade do educando em construir um pensamento e uma opinião crítica fundamentada e coerente, aborda também o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) no contexto da prática docente, configurando-se assim como uma forma inovadora no que tange ao trabalho com o gênero textual supracitado.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Reportagem. Retextualização. TICS.

## ABSTRACT

The experiences as a Scholarship in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship bring up the concern for this research work. In this sense, the need arose to work in a different way with the textual genre reportage. Therefore, this research aims to reflect on the importance of the retextualization of journalistic genres through the multiliteracies and their relationship with the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the classroom, as an effective means to develop critical thinking of the student and their writing ability and textual comprehension. The research is based mainly on the theoretical assumptions of Kleiman (2005) and Soares (1998), which postulate the fundamentals of native language teaching focused on literacy, as well as Rojo (2012), which deals with the evolution of literacy until the arrival of the multiliteracies. In addition, it is also based on the genre retextualization activities proposed by Marcuschi (2010). The research assumes the bibliographic character, since it occurs in line with the theoretical postulations already put forward by the authors that support it. Moreover, observing what the Curricular Guidelines for High School (BRASIL, 2006), about teaching Portuguese language. As a final product, this research aims to provide an proposed of intervention based on the genre in question, and directed to the teacher of the first year of high school, in order to remedy a difficulty experienced by the student of this stage of education. The proposal, focused on the student's difficulty in constructing a reasoned and coherent critical thinking and opinion, also addresses the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the context of teaching practice, so configuring itself as an innovative form in terms of to work with the aforementioned textual genre.

**Keywords:** Multiliteracies. Reportage. Retextualization. TICS.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Interface de funcionamento do *Windows Movie Maker* p. 20

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CFP	-	Centro de Formação de Professores
GNL	-	Grupo Nova Londres
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAE	-	Unidade Acadêmica de Educação
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS: UMA RELAÇÃO A SER CONSTRUÍDA .....</b>	<b>16</b>
2.1 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS.....	16
2.1.1 A Influência das TICS na Sala de Aula .....	19
2.1.1.1 O <i>Windows Movie Maker</i> .....	20
2.2 A LINGUAGEM E O TEXTO .....	23
2.2.1 O Processo de Retextualização: da Escrita para a Oralidade.....	25
2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	28
2.3.1 Os Gêneros Textuais da Esfera Jornalística .....	30
2.3.1.1 A Reportagem .....	30
<b>3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O GÊNERO REPORTAGEM PARA O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>33</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inquietação para a realização deste trabalho de pesquisa adveio das vivências enquanto bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2017. É relevante ressaltar aqui a importância do PIBID para a formação do futuro docente, sendo esse um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, cujo objetivo é inserir o discente dos cursos de licenciatura nas escolas públicas da educação básica, integrando assim, a educação superior e a educação básica.

O PIBID amplia a visão e aprimora a identidade docente do aluno do curso de licenciatura, possibilitando ao mesmo uma experiência prática que vai além dos estágios curriculares supervisionados, uma vez que o licenciando planeja e executa projetos que contribuem para a articulação entre as teorias e práticas necessárias à formação docente, elevando assim a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O Subprojeto de Língua Portuguesa, o qual foi coordenado pelo professor Dr. José Wanderley Alves de Sousa e cuja atuação se deu na Escola Estadual de Ensino Médio e Técnico Cristiano Cartaxo, na cidade de Cajazeiras – PB desenvolveu, anualmente, a edição do Jornal Poli Correio Valente com a produção de gêneros textuais do universo jornalístico pelos alunos atendidos pelo Subprojeto na referida escola.

Na instituição foi atribuído dos Bolsistas de Iniciação à Docência o trabalho com os gêneros jornalísticos a serem produzidos. Essas produções foram feitas pelos alunos e selecionadas pelos Bolsistas, e as melhores produções ganharam destaque na edição anual do jornal. Com a atuação nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio, ao trabalhar o gênero textual reportagem, foi perceptível uma dificuldade considerável de produção por parte dos alunos, principalmente no que tange à formulação de um pensamento ou de uma opinião crítica acerca da sua produção, pois o gênero textual reportagem permite que o interlocutor dê a sua opinião crítica acerca do fato relatado.

A grande maioria dos alunos atendidos pelo subprojeto não conseguiram expor uma opinião crítica coerente acerca das suas produções, limitando os seus trabalhos a textos incompletos, infundamentados e que por vezes não atenderam a estrutura composicional do gênero proposto. Necessitando assim, de uma tarefa redobrada para os ajustes destes equívocos bem como para o processo de compreensão do

aluno, para que este possa compreender além dos limites estruturais do gênero textual em estudo. Vale ressaltar que esta dificuldade de produção e compreensão foi percebida, principalmente, nos gêneros textuais que exigiam do aluno um posicionamento.

Ainda na mesma perspectiva, algumas outras causas detectadas foram a falta de leitura, o que pode trazer ao aluno um vocabulário deficiente, e conseqüentemente dificuldades no processo de escrita e compreensão textual. Destacou-se também a facilidade de acesso à informação, que quando mal utilizada, leva os alunos a obterem respostas imediatas através do uso da internet, pois vivemos em uma geração completamente conectada e habituada a obter respostas instantâneas. E por fim, a metodologia, adotada pelo professor, que muitas vezes poderia ser melhor desenvolvida.

A partir da constatação dessas dificuldades apresentadas, faz-se necessária uma revisão nas práticas metodológicas empregadas pelo professor de língua portuguesa. Com a revisão dessas práticas, é possível desenvolver um trabalho focado na dificuldade do aluno a fim de que este consiga superá-la.

Nessa perspectiva, surgiu então a inquietação para trabalhar de uma forma diferenciada com o gênero textual reportagem, de modo a impulsionar a capacidade de formulação do pensamento crítico do aluno, tendo em vista a sua dificuldade para formular um pensamento e uma opinião fundamentada e coerente.

Nessa ótica, esse trabalho justifica-se como contribuição à prática docente do professor de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio no que se refere a inserção das TICS na perspectiva dos multiletramentos, partindo do gênero reportagem, com vistas a capacitar o aluno para que esse adquira competências de posicionar-se criticamente frente a sociedade.

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a importância da retextualização de gêneros jornalísticos através dos multiletramentos e a sua relação com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) em sala de aula, como um meio eficaz para desenvolver o pensamento crítico do aluno e sua capacidade de escrita e compreensão textual. Os objetivos específicos são: discutir o processo de construção da linguagem no texto; destacar a importância do processo de retextualização da escrita para a oralidade na produção textual; evidenciar a relevância dos gêneros textuais da esfera jornalística para a construção do pensamento crítico através do gênero reportagem e tendo como meio o software

*Windows Movie Maker*; e por fim, propor uma intervenção pedagógica para o professor com aplicabilidade ao aluno do 1º ano do Ensino Médio, que envolva o processo de retextualização da escrita para a oralidade, por meio dos multiletramentos.

Para embasar a pesquisa os principais teóricos utilizados foram Rojo (2012) no que se refere aos multiletramentos; Costa Val (1991 - 2005) no que tange a formulação da linguagem e o texto; Marcuschi (2010) e as suas contribuições acerca do Processo de retextualização; Scheneuwly e Dolz (2004) que desenvolvem o primeiro protótipo de um trabalho através de uma sequência didática; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) que orienta e preconiza a forma como conduzir o ensino da área de linguagens; Moura *et al.* (2011) que discorre acerca das contribuições do *Windows Movie Maker*; Dionísio *et al* (2002) e Scheneuwly *et al* (2004), que discorrem acerca dos gêneros textuais e Souza (2015), que contribui teoricamente acerca da compreensão dos gêneros textuais da esfera jornalística, na qual se insere a reportagem.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, o que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), é embasada em livros, revistas, dicionários e textos acadêmicos já publicados com a intenção de alicerçar o arcabouço teórico sobre o contexto histórico dos letramentos e dos multiletramentos, bem como o processo de retextualização por meio de gêneros textuais da esfera jornalística, da qual a reportagem está inserida, como também da ferramenta tecnológica escolhida para o desenvolvimento da proposta de intervenção. Enquadra-se como uma pesquisa de natureza de abordagem qualitativa, pois, parte de uma realidade que foi vivenciada por bolsistas do PIBID com alunos do 1º ano do ensino médio no ano de 2017.

Além disso, observa-se as OCEM (BRASIL, 2006), que é um documento elaborado com ampla discussão entre os Sistemas Estaduais de Educação a fim de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. É este documento que conduz o ensino da área de linguagens, bem como as competências que devem ser adquiridas pelo aluno do ensino médio.

Como resultado da pesquisa apresentou-se uma proposta de intervenção direcionada a professores do 1º ano do Ensino Médio, por meio de uma sequência didática, construída em seis módulos, que tratam o processo de retextualização da reportagem na modalidade escrita, para a construção de uma reportagem através de

um vídeo, o que se configura como um texto multimodal produzido por meio das TICS, fundamentada na teoria dos multiletramentos.

Este estudo está organizado em três capítulos, partindo da introdução que faz uma apresentação ampla desde a escolha do tema enfatizando a problemática detectada nas vivências enquanto bolsista do PIBID, os objetivos do presente trabalho, a contribuição dos teóricos que sustentam a fundamentação, a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa e por fim a apresentação dos capítulos desenvolvidos.

O segundo capítulo trata acerca da fundamentação teórica, inicialmente através de uma abordagem sobre os letramentos até a chegada dos multiletramentos, tratando também a influência das TICS na sala de aula, em que é apresentada a ferramenta tecnológica escolhida para desenvolvimento da proposta. Em seguida, aborda-se sobre o processo de linguagem, até chegarmos no texto propriamente dito, texto esse que entendemos como um produto resultante da linguagem. Neste ponto, abordamos também o processo de retextualização da escrita para a oralidade, uma vez que esta é a modalidade abordada na proposta de intervenção. E por fim, trata a questão dos gêneros textuais de uma forma mais ampla, até restringir aos gêneros textuais da esfera jornalística, onde se insere a reportagem.

No terceiro capítulo apresenta-se uma proposta de intervenção desenvolvida a partir do gênero reportagem na perspectiva dos multiletramentos, à qual é direcionada ao professor de língua portuguesa e com aplicabilidade ao aluno do primeiro ano do ensino médio.

## **2 MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS: UMA RELAÇÃO A SER CONSTRUÍDA**

Multiletramentos e gêneros jornalísticos. Que relação poderia haver entre estas duas temáticas? Através do alinhamento de estudos teóricos e de uma constatação vivenciada nas práticas de iniciação à docência, percebe-se que o trabalhar com os multiletramentos vai além da inserção de ferramentas digitais de acesso a comunicação. É uma prática que, sobretudo, abrange a multiculturalidade presente nas sociedades globalizadas, e leva em conta uma realidade social vivida pelos sujeitos dessa sociedade. Os gêneros jornalísticos, por sua vez, possuem como função social transmitir informações e opiniões sobre acontecimentos, questões úteis e problemáticas presentes em uma realidade social. Dessa forma, um trabalho que alie os multiletramentos aos gêneros jornalísticos, poderá contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem do aluno do ensino médio.

### **2.1 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS**

Quando utilizamos o termo letramento estamos nos referindo as práticas sociais ou práticas discursivas. Segundo Soares (1998), têm-se estas como as duas vertentes nas quais se centra o letramento, uma vez que em linhas gerais, este diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita. Por exemplo, uma pessoa que mesmo sem ter ido à escola, pode ser uma pessoa letrada, pois ela cresceu em um meio social e portanto, adquiriu práticas sociais e um letramento espontâneo. Dessa forma, é possível fazermos uma distinção entre letramento e alfabetização, uma vez que a alfabetização é vista como um domínio formal da escrita, e o letramento como as práticas sociais desta modalidade da escrita. Por isso, ter consciência desta distinção é importante, tendo em vista que podemos considerar que há vários níveis de letramento que vão desde um domínio mais básico da escrita até um domínio formal, se levarmos em conta os níveis de formação.

O letramento está relacionado as habilidades de ler e escrever enquanto práticas sociais, e por isso se difere da alfabetização, que se dá em um contexto formal de ensino, ou seja, a escola. Assim, vemos o letramento como uma forma de aprendizado formal ou informal, todavia sem que haja um contexto institucional.

É neste sentido que Kleiman (2005), afirma que o aluno quando chega à escola já possui uma bagagem cultural diversificada, uma vez que esse aluno participa de atividades corriqueiras nos grupos sociais nos quais ele está inserido, e dessa forma pertence a uma cultura letrada. Nessa perspectiva, acerca de como a escola deve conduzir as suas práticas escolares, levando em conta a realidade do aluno, a autora afirma:

As práticas escolares presumem a existência de um sujeito independente do tempo e do espaço – sempre o mesmo, seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de uma família de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança indígena que foi ágrafa até recentemente. Entretanto, isso muda quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia-a-dia. Consequentemente, diferenças e características da situação começam a “penetrar” nas aulas, visando o ensino da escrita, como deve ser feito (KLEIMAN, 2005, p. 33-34).

Assim, percebemos que é de grande relevância que a escola, ao organizar as suas práticas pedagógicas, leve em conta o grupo social onde seu aluno está inserido. É dessa forma que os atos de ler e escrever enquanto práticas sociais de uma sociedade letrada se aproximam do aluno e da sua realidade social.

O letramento tem sua preocupação centrada nos atos de ler e escrever enquanto fenômenos relativos à escrita como uma prática social, e como postula Soares (1998, p. 39-40), diferencia-se da alfabetização:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Nesse sentido, a alfabetização e o letramento se somam, são complementares. Enquanto que alfabetizar é orientar para o domínio da tecnologia da escrita, letrar é inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e de escrita de forma crítica. Mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, as OCEM (BRASIL, 2006), apresentam o ensino de Língua Portuguesa à luz dos letramentos múltiplos. Dessa forma, letramentos múltiplos vêm a ser as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com

as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa.

Nessa perspectiva o que se pretende é enfatizar o trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos que merecem ser compreendidos como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Sendo assim, o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, a partir dos letramentos múltiplos é o empoderamento e a inclusão social da leitura e da escrita.

Para que este ensino seja proveitoso, o professor precisa resgatar o contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. No entanto, Rojo (2012), aponta que o conceito de letramentos múltiplos direciona-se apenas para a multiplicidade e variedade das práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral. Já o conceito dos multiletramentos, têm seu foco direcionado para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, sobretudo nos contextos urbanos e contemporâneos: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

E é nessa perspectiva que surge o multiletramento, conceito que surge dos estudos do Grupo de Nova Londres (GNL), em que o grupo apontava para o fato de que os alunos já contam com novas ferramentas de acesso a comunicação, a informação e de agência social, o que acarreta em novos letramentos, de caráter multimodal ou multisemiótico. Sintetizando, segundo Rojo (2012), o multiletramento abrange assim a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, em que a multiculturalidade se comunica e informa, surgindo assim o conceito de multiletramento, formulado pelo GNL.

No que diz respeito a multiplicidade de culturas, é importante termos em mente que tudo que vemos hoje à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos em diferentes letramentos e em diferentes campos, que caracterizam-se por um processo de escolha pessoal, política e de hibridização de produções de diferentes coleções. Já no que se refere à multiplicidade de linguagem, o multiletramento vem a ser modos ou semioses nos textos em circulação social, sejam eles impressos ou veiculados em mídias audiovisuais, digitais ou não. Em síntese, a multiplicidade de linguagens é o que tem

sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, aqueles textos de cunho impresso, digital ou analógico em que as imagens e o arranjo de diagramação fazem parte quase tanto ou mais que os escritos ou a letra.

Na perspectiva dos multiletramentos temos a necessidade de considerar os aspectos locais no que diz respeito às questões relacionadas à aprendizagem. Sendo assim, o modelo de educação tradicional já não é suficiente para atender a diversidade social em que se vive e as demandas do ensino de línguas. Contudo, os multiletramentos não propõem o abandono dessas práticas pedagógicas de ensino, mas a suplementação de práticas antigas, como por exemplo, um trabalho voltado aos gêneros que circulam em ambientes digitais, ambientes estes que os alunos já conhecem e já estão familiarizados.

### 2.1.1 A Influência das TICS na Sala de Aula

O uso das novas tecnologias tem estado cada vez mais presente na vida dos jovens e adolescentes da chamada “Geração Digital”. Em posse de *smartphones*, *tablets* e computadores, essa geração tem dominado, de maneira excepcional, tais ferramentas. Toda esta inovação tem chegado à sala de aula, e enquanto profissionais da educação, não podemos estar alheios a este fato. É preciso que enxerguemos as tecnologias da informação e comunicação como aliadas para o desenvolvimento de novas práticas e métodos que viabilizem o processo de ensino aprendizagem dos alunos, dado que as tecnologias possuem várias ferramentas que podem ser incorporadas de maneira a somar nas práticas de ensino, tal como afirma Valente (1993 *apud* COX, 2008, p. 20):

Os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem. Uma razão mais óbvia advém dos diferentes tipos de abordagens de ensino que podem ser realizados através do computador devido aos inúmeros programas desenvolvidos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva e levando em consideração todo o avanço tecnológico, hoje os computadores, *smartphones* e *tablets* contam com inúmeros *softwares*, programas e aplicativos que quando utilizados em consonância com a aplicação de metodologias

eficazes, podem trazer melhorias nas práticas de ensino, tornando-as mais atrativas, prazerosas e construtivas para o aluno que hoje é considerado um nativo digital.

Por isso, seguindo a mesma linha de Valente (1993), compreende-se que é possível destacar a plasticidade que essas novas tecnologias possuem, ou seja, a sua capacidade de se moldar às necessidades de utilização em diversos contextos de uso, sejam eles educacionais, comerciais, empresariais ou em outras esferas de atuação na sociedade. Tomemos como exemplo os *softwares* comerciais de edição, processamento de texto, vídeo, apresentações e outras mídias. Dada a plasticidade e a capacidade de adaptação, esses *softwares* podem facilmente ser adaptados e trazidos ao contexto educacional, o que conferirá uma metodologia de trabalho diferenciada que inserirá na sala de aula ferramentas que os alunos já conhecem e tem propriedade de uso como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que ter a tecnologia como aliada no processo de ensino aprendizagem não visa o abandono das práticas pedagógicas, e sim um complemento às práticas antigas, por isso, o professor precisa ter em mente que as novas tecnologias da informação vêm para somar em sala de aula, para serem aliadas no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, Moran (2000, p. 12), afirma que:

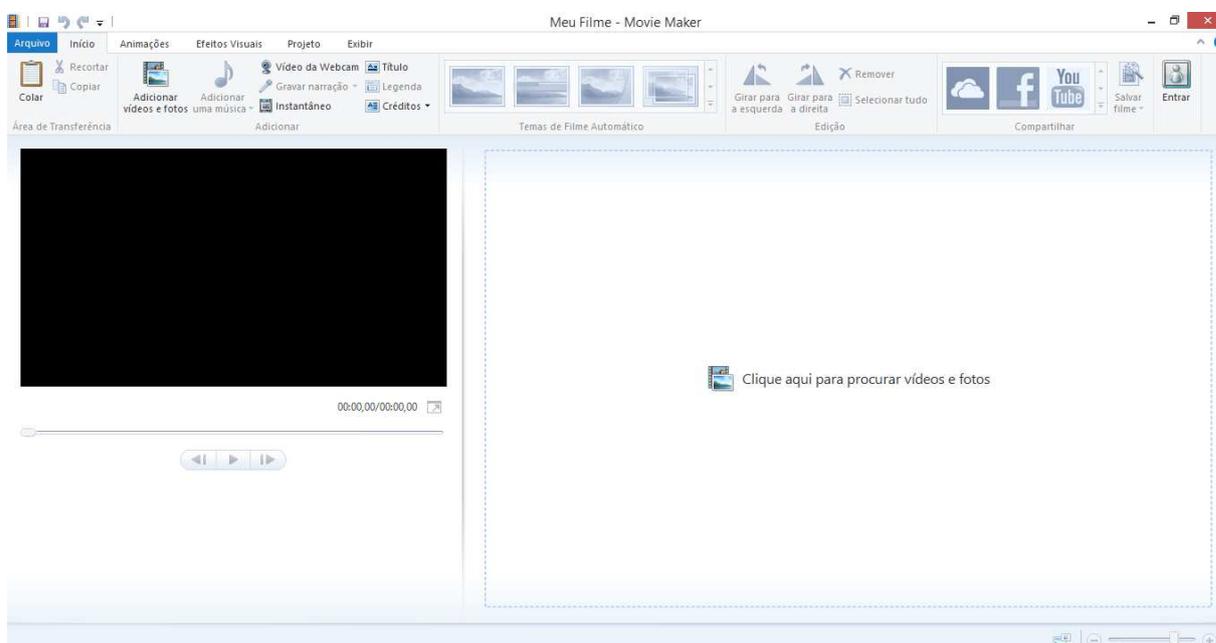
Como em outras épocas há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estarmos juntos e o estarmos conectados a distância. Mas, se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Dessa forma, percebemos que as TICS são importantes no contexto educacional, mas sem estarem alinhadas às técnicas e práticas de ensino, não passarão de apenas mais um recurso, ou seja há uma relação mútua entre o uso das tecnologias e as práticas pedagógicas. Ambas precisam andar lado a lado de maneira que uma complemente a outra.

### 2.1.1.1 O *Windows Movie Maker*

O *Windows Movie Maker* é um *software* de edição de vídeos que faz parte do pacote *Windows Essentials*, da *Microsoft* e pode ser facilmente encontrado, baixado na *internet* e instalado em um computador. Segundo Freire (2018), com ele, o usuário pode criar, editar e compartilhar seus filmes diretamente do computador. No que tange ao manuseio e utilização do programa, cabe dizer que ele é de simples utilização para a produção e edição de vídeos básicos, o que permite que pessoas que não têm grande domínio sobre *softwares* de edição profissional possam editar e criar conteúdo facilmente sem grandes complicações. Como o *software* é intuitivo, tornando-se simples e básico, permite que as pessoas, sem muita experiência e manuseio em ferramentas de informática, possam produzir vídeos simples e com um visual agradável. No programa é possível adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio na produção dos vídeos, onde esses recursos básicos conferem ao *software* uma grande facilidade na produção de conteúdo.

Figura 1: Interface do *Windows Movie Maker*



FONTE: *Print screen* da aplicação no Sistema Operacional *Windows 8*.

No que diz respeito aos recursos, o programa possui uma interface simples, como é perceptível na figura acima, que consiste em um *storyboard*, um pré-visualizador do que está sendo produzido e uma biblioteca de mídia. O *Windows*

*Movie Maker* conserva a mesma forma de organização visual dos programas da *Microsoft*, a exemplo dos recursos que fazem parte do pacote do *Office*, que organiza todo o processo de edição através de abas, facilitando assim o processo de criação por assimilar com outros *softwares* com os quais os usuários têm mais contato.

Já no que concerne ao uso na educação, o *Windows Movie Maker* se mostra como um grande aliado no que diz respeito a utilização das TICS e em consonância com as práticas e técnicas de ensino. Podemos tomar como exemplo a produção e execução de sequências didáticas, conforme propõe Rojo (2012), onde a autora apresenta uma sequência didática que tem por objetivo a produção de um *podcast* pelos alunos através do *Windows Movie Maker*. Partindo do mesmo método, é possível utilizar o *software* na produção de sequências didáticas que envolvam por exemplo, os gêneros textuais da esfera jornalística, como a reportagem e outras possibilidades de uso. No tocante a todas essas formas de utilização, Moura *et al.* (2011, p. 5), diz em seu artigo *Movie Maker* e formação de professores: uma relação a ser construída:

Portanto, a utilização do *Windows Movie Maker* permite antever novas formas de produção de conhecimentos, em que alunos, professores, pais, pesquisadores e administradores podem encontrar formas de escapar da educação tradicional em direção aos novos cenários, atividades e conceitos. Os professores, ao realizarem seus projetos educacionais utilizando esta nova tecnologia, poderão promover uma revisão profunda nos processos de ensino e de aprendizagem, na busca da estruturação de um objeto de aprendizagem que interligue quatro pressupostos fundamentais: autoria, conectividade, colaboração e comunicação.

Assim, nota-se que, diversas experiências têm mostrado que o *Windows Movie Maker* tem ajudado a estimular o processo de criatividade do aluno, ao passo que confere a ele o título de autor e produtor do seu próprio conteúdo. Através do *software*, os alunos têm a possibilidade de criar seus próprios argumentos, dramatizar um texto, criar uma história e atuar na realidade, tendo ao seu dispor diferentes formas de atuação em diferentes perspectivas. Dessa forma, elaborarão trabalhos originais, criativos e que atenderão às exigências curriculares.

## 2.2 A LINGUAGEM E O TEXTO

A espécie humana se destaca de maneira única em relação a todas as outras espécies animais por um fator relevante: a faculdade de linguagem. Segundo Costa Val (2005), esta comunicação por meio de tal faculdade diz respeito à capacidade de criar sistemas simbólicos por meio dos quais se estabelece que determinado símbolo, ou sinal será utilizado na significação de determinada coisa.

Dada essa capacidade da faculdade de linguagem, a autora afirma que ao longo da história a humanidade estabeleceu vários sistemas simbólicos de comunicação, os quais comumente recebem também o nome de linguagem, como exemplos, podemos citar a linguagem corporal, a linguagem musical e a linguagem de programação. Nesse processo, vale ressaltar que, a linguagem verbal se destaca como o mais importante desses sistemas simbólicos criados pelos seres humanos, uma vez que além de servir para a produção de sentido no processo comunicativo, é a partir da linguagem verbal que tornou-se possível desenvolver todas as nossas formas de conhecimento tais como: as filosofias, as ciências, as artes e as religiões.

Nesse sentido, emerge na década de 60 na Alemanha uma ciência que podemos chamar de linguística textual. Ciência essa, que começou a desenvolver-se levando em conta a análise da estrutura e do funcionamento do texto. Texto esse, que segundo Koch e Elias (2010), é visto como um produto lógico que resulta do pensamento enquanto representação mental de um autor, e que na perspectiva de Antunes (2010), o mesmo caracteriza-se como uma atividade funcional, pois recorreremos a um texto com uma finalidade e com um objetivo específico.

A linguística textual leva em consideração que o texto é uma forma específica de manifestação da linguagem, e não mais a palavra ou a frase isolados de um contexto. Assim, tal ciência vai além dos limites da frase, e concebe a linguagem como interação, justificando a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, tendo em vista as condições de uso.

Partindo do processo de compreensão da linguagem, é possível chegarmos até o texto, pois é nele e através dele que a linguagem se manifesta. Por isso, compreendemos que, na perspectiva das teorias da enunciação do texto e do discurso têm se deixado claro que só é possível compreender verdadeiramente uma língua quando entendemos que essa possui um funcionamento social definido e tem por objetivo servir à interação e a comunicação humana.

Desta forma, Costa Val (2005), afirma que, quando adotamos essa concepção como referencial, o texto seja ele na modalidade oral ou escrito, é concebido como um produto linguístico que resulta de uma atividade de interação que tem os sujeitos como participantes desse processo comunicacional. Por isso, podemos afirmar que o significado de um texto está na articulação dos elementos e características que o formam. É por esse motivo que um texto pode produzir sentidos diferentes a depender da situação de interação linguística. E é nesse sentido que a autora afirma:

Dessa perspectiva interacionista, o texto (oral ou escrito) passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta. O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou leem (COSTA VAL, 2005, p. 37).

Por isso, quando entendemos o texto como esse produto que resulta de uma atividade dialógica, torna-se possível a compreensão do mesmo como uma produção linguística em que os sujeitos participantes interagem e constroem sentido nessa interação.

É nesta mesma perspectiva que Costa Val (1991), postula que, para entender o processo de produção de textos de natureza escrita, faz-se necessário, em primeiro plano, entender o que caracteriza um texto seja ele escrito ou oral, uma vez que a comunicação humana não acontece por palavras ou frases isoladas, e sim por textos, como fora postulado em teorias anteriores. Tendo por base esta ideia, torna-se possível definir texto como uma ocorrência linguística que pode ser falada ou escrita de qualquer extensão, ocorrência essa, dotada de uma unidade sociocomunicativa, pelo fato de servir para a comunicação e a interação social entre sujeitos. No entanto, esse mesmo texto também é semântico, uma vez que é dotado de significação e sentido e é formal, pois todo texto por si só têm aspectos formais no que se refere a estrutura e aos elementos que estabelecem relação. Nesses aspectos formais, é possível destacamos a coesão, responsável por conectar as palavras de um texto, e a coerência, que está para o lado do sentido que o texto assume.

### 2.2.1 O Processo de Retextualização: da Escrita para a Oralidade

Quando entendemos que o processo da linguagem só se manifesta através do texto, e que esse é entendido como um produto que resulta de uma atividade social de interação, uma vez que, a sociedade se organiza e se comunica linguisticamente por meio de uma grande diversidade de textos, chegamos ao processo de retextualização.

A retextualização pode ser entendida como o processo de produção de um texto a partir de um ou mais texto-base. Esse processo está presente nas atividades e nos eventos linguísticos do nosso cotidiano. No entanto, embora seja um processo que acontece naturalmente, o mesmo não ocorre de maneira mecânica, uma vez que envolve operações complexas que interferem na linguagem e no gênero, pois um novo texto será produzido com um novo propósito. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 48), afirma que:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando, e modificando uma fala em outra.

Levando em conta a forma como nossa sociedade se comunica através dos gêneros, e que esses são altamente dinâmicos, entendemos o processo de retextualização também como uma atividade de natureza dinâmica, que como já anteriormente citado, acontece naturalmente. No entanto, vale ressaltar que tal processo implica em modificações profundas no texto em razão da alteração dos propósitos comunicativos entre um texto e outro.

Tomando por base as atividades de fala e escrita, Marcuschi (2010), postula quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; e da escrita para a escrita. Aqui, nos ateremos ao processo de retextualização que acontece da escrita para a fala, sendo que esse pode ser considerado como um dos processos mais complexos, uma vez que, a transformação

principal se dará na modalidade linguística quando ocorre a passagem de um texto escrito para a sua exposição oral, que pode ser de diversas formas.

Ainda no que tange ao processo de retextualização, Marcuschi (2010), postula nove operações importantes implicadas na realização dos processos de retextualização. A primeira operação consiste em eliminar marcas de interação, hesitações e parte de palavras. Apenas essa operação já pode eliminar, segundo o autor, cerca de 10% a 20% de material fônico do texto, a depender do gênero textual e do grau de espontaneidade. A segunda operação, consiste em inserir a pontuação baseando-se na intuição fornecida pela entoação das falas. A inserção da pontuação é diacrítica e formal, uma vez que a fala não dispõe desse recurso. A terceira operação consiste em retirar as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. Tendo em vista que uma das marcas da oralidade é a repetição, essa operação visa eliminar de maneira conjunta as redundâncias informacionais e algumas reformulações parafrásticas. Já a quarta operação postulada pelo autor, consiste em inserir os parágrafos e a pontuação detalhada sem que haja a modificação da ordem dos tópicos discursivos. Para isso, é importante observar a questão de agrupamento de conteúdo no momento da separação dos parágrafos.

A quinta operação se dá pela inserção de marcas metalinguísticas para fazer referência a ações de verbalização de contextos expressos por dêiticos, posto que a fala faz uso do contexto físico para referenciar ou para fazer entender acerca da orientação espacial. Por isso, essa reformulação pretende tornar explícito sob o ponto de vista da necessidade escrita o que não presentifica o contexto situacional como a fala. A sexta operação acontece através da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. Nesta operação encontra-se o peso maior da normatização da escrita, por isso, envolve ações bastante diversificadas, as quais podemos considerar como de grande importância. A sétima operação consiste no tratamento estilístico com a seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Essa estratégia de substituição visa um nível maior de formalidade para o texto.

A penúltima operação proposta pelo autor, é responsável por reordenar os tópicos do texto e reorganizar a sequência argumentativa. Para que se realize essa operação é fundamental o alto domínio da escrita, uma vez que ela acontece em textos mais complexos onde há a predominância dos aspectos argumentativos em relação aos diálogos. E por fim, a nona operação diz respeito ao agrupamento de

argumentos condensados as ideias. Essa operação não consiste em fazer eliminações semelhante a uma estratégia de resumo, mas sim em eliminar informações secundárias com generalizações extensas e agrupamentos sistemáticos de informações. Apesar de encontrar-se uma certa semelhança na oitava e na nona operações, elas se diferenciam, uma vez que a nona operação apresenta uma tendência à redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro divisão.

Marcuschi (2010) ainda sugere a divisão dessas nove operações em dois grandes grupos, sendo que no primeiro ficam da primeira até a quarta operação, que seguem regras de regularização e idealização fundamentando-se prioritariamente nas estratégias de eliminação e inserção sem que haja a transformação propriamente dita. Já no segundo, ficam da quinta a nona operações, que neste caso seguem as regras de transformação, fundamentando-se nas estratégias de substituição, acréscimo, reordenação e condensação. São as operações que caracterizam propriamente o processo de retextualização, segundo o autor, uma vez que envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base.

Levando em consideração que a passagem de um texto escrito para a oralidade pode dar-se de maneiras multiformes, o processo de retextualização, neste caso, pode implicar na construção de um texto multimodal. Texto esse, que segundo a definição de Rojo (s.d.), é um novo tipo de texto emergente da vida contemporânea, onde há uma mesclagem de elementos como imagens, vídeos e sons atuando em conjunto para constituir uma unidade textual. É o que acontece, por exemplo, nas reportagens e notícias veiculadas na televisão e nos vídeos publicados na plataforma *YouTube*. Nesse sentido, torna-se válido ressaltar que esse tipo de texto configura-se como uma modalidade importante de ser posta na sala de aula, uma vez que o aluno da era digital já tem acesso a tal modalidade textual e a domina de maneira excepcional. Além disso, o implemento e a construção de textos multimodais no ambiente escolar, coloca o aluno na posição de atuação, em que ele será o condutor e o construtor do seu processo de conhecimento.

## 2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Em uma perspectiva histórica, os gêneros textuais surgiram na fase em que os povos de cultura essencialmente oral, desenvolveram os primeiros grupos de gêneros. Com o advento da escrita, que é datada do século VII a.C, os gêneros multiplicaram-se. No século XV, com o surgimento da cultura impressa, os gêneros expandiram-se sobremaneira, e já no século XVIII, na fase da industrialização, inicia-se uma grande ampliação.

Segundo Dionísio *et al* (2002), vivemos hoje na fase da cultura eletrônica. Nessa fase, temos a disposição diversas ferramentas de informação e comunicação, em especial a *internet*, e presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

A sociedade moderna do século XXI é totalmente grafocêntrica, uma vez que, em tempos atuais é trivial os usos sociais dos atos de leitura e de escrita com diferentes finalidades. É neste sentido também que os gêneros textuais são concebidos como fenômenos históricos, profundamente ligados a vida cultural e social, pois segundo Dionísio *et al* (2002), os mesmos contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, por isso pode-se afirmar que os gêneros são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Levando em consideração que os gêneros textuais têm o “poder” de adequação as necessidades do cotidiano, eles caracterizam-se também como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, sobretudo na era digital, que conta com as mais variadas formas de tecnologias de informação e comunicação.

Como colocado, o advento das novas tecnologias, em especial aquelas ligadas à área da comunicação, possibilitaram o surgimento de novos gêneros textuais. No entanto, segundo a autora, as tecnologias por si só, não possibilitaram o surgimento dos novos gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e a forma como hoje elas interferem nas atividades comunicacionais diárias. Em tempos atuais, os gêneros possuem novos suportes tecnológicos, como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e a *internet*. Esses suportes, por terem grande poder de influência nas atividades comunicativas da realidade social, fazem com que novas formas discursivas surjam, tais como: editoriais, artigos, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, reportagens, e assim sucessivamente.

É válido ressaltar que, segundo Bakhtin (1977) *apud* Dionísio *et al* (2002), os gêneros textuais da atualidade não são considerados como inovações absolutas, uma vez que eles baseiam-se nos gêneros já existentes. O fato é que houve uma transmutação dos gêneros, e a assimilação de um gênero por outro, gerando novos. Por isso, o recurso da tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que não são poucos os gêneros textuais. Por isso, Schneuwly *et al* (2004), apresentam cinco agrupamentos dos gêneros textuais de acordo com os domínios sociais de comunicação, seus aspectos tipológicos e pelas capacidades de linguagens dominantes.

O primeiro grupo são os gêneros da ordem do narrar, que compõem a cultura literária ficcional, responsável pela *mimesis* da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil. Neste grupo, enquadram-se desde o conto maravilhoso até as piadas que são contadas com o intuito de fazer rir.

O segundo grupo são os gêneros da ordem do relatar, que compõem a documentação e memorização das ações humanas, responsável pela representação através do discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Neste grupo, enquadram-se diversos tipos de relatos, bem como os gêneros jornalísticos e históricos.

O terceiro grupo são os gêneros da ordem do argumentar, que compõem discussões de problemas sociais controversos, responsáveis pela sustentação, refutação e negociação de tomadas de posições. Neste grupo, enquadram-se os textos de opinião, bem como editoriais, ensaios e diversos outros.

O quarto grupo são os gêneros da ordem do expor, que compõem a transmissão e construção de saberes, responsáveis pela apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Neste grupo, enquadram-se desde os textos expositivos, até os relatórios científicos.

Por fim, o quinto grupo são os gêneros da ordem do descrever ações, que compõem as instruções e prescrições, responsáveis pela regulação mútua de comportamentos. Neste grupo enquadram-se desde as instruções de montagem, até os textos prescritivos.

Segundo o autor, este agrupamento é importante para que se possa compreender as capacidades que devem ser construídas ao longo da escolaridade, uma vez que, do ponto de vista curricular, a proposta é que cada agrupamento seja

trabalhado em todos os níveis de escolaridade, de acordo com o nível dos gêneros que constituem cada agrupamento.

### **2.3.1 Os Gêneros Textuais da Esfera Jornalística**

A vida em sociedade faz com que o homem, enquanto sujeito social, esteja inserido nas mais diversas esferas de atuação da atividade humana, seja ela a esfera familiar, religiosa, escolar, acadêmica, publicitária, literária, como também a esfera jornalística. Em todas essas esferas há a circulação de gêneros que são característicos de cada uma. Gêneros esses, que segundo Bakhtin (1977) *apud* Souza (2015), são compostos por três elementos intimamente relacionados: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Nesse sentido, os gêneros são responsáveis por moldar os textos que possuem conteúdo, estilo e estrutura definidos pela esfera de atuação humana a qual pertencem. E dentre essas esferas, está inserida a esfera jornalística. A atividade dessa esfera segundo Sousa (2005) *apud* Souza (2015), é considerada como uma forma de comunicação que tem como função social informar e opinar sobre acontecimentos, questões úteis e problemáticas que são relevantes a sociedade. Por isso, os gêneros jornalísticos são influenciadores diretos na formação de opinião pública e se configuram como participantes ativos dos acontecimentos sociais.

Diante do exposto até aqui, há de se perceber que vários gêneros pertencem à esfera jornalística. Por isso, Marques de Melo (2003) *apud* Souza (2015), organiza os gêneros jornalísticos em duas categorias distintas de acordo com a intencionalidade de cada gênero. No primeiro grupo, estão incluídos os gêneros do jornalismo opinativo, no qual estão inseridos o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura e a carta. Já no segundo grupo, estão incluídos os gêneros do jornalismo informativo, no qual estão incluídos a nota, a notícia, a reportagem e a entrevista.

### 2.3.1.1 A Reportagem

Em primeiro plano, faz-se necessário compreender que apesar do gênero reportagem ser comumente confundido com a notícia, ambos possuem diferenças bastante acentuadas que precisam ser compreendidas. Os dois gêneros estão inseridos no que é conhecido como gêneros do jornalismo informativo, no entanto, Marques de Melo (2003) *apud* Souza (2015), aponta que as finalidades da reportagem difere-se totalmente da notícia. Enquanto a segunda apenas relata um fato, a primeira já o trata de forma mais ampliada.

Nesse sentido, a notícia é mais recente e atual, e leva em conta o tempo, enquanto a reportagem, segundo Ferrari e Sodré (1986) *apud* Souza (2015), oferece um detalhamento maior e uma contextualização de um fato, transformando-o em um tema, logo, não possui o mesmo caráter imediatista da notícia.

Apesar de a reportagem aparentar ser um gênero complexo, o seu estilo, no entanto, não é rígido. Na perspectiva de Lage (2007) *apud* Souza (2015), durante o processo de elaboração da reportagem, podem-se dispor as informações por ordem decrescente de informação, mas também narrar a história, de forma semelhante a um conto ou um fragmento de romance. Dessa forma, percebe-se que a reportagem tem por objetivo envolver, e para alcançar este fim, utiliza a criatividade como recurso de maneira a seduzir o receptor.

É importante compreender também que a reportagem amplia um acontecimento já repercutido na sociedade. Por isso, Marques de Melo (1985) *apud* Oliveira e Seixas (2011), a reportagem tem como base o acontecimento, pois esse permite um maior aprofundamento da realidade em relação à forma rasa com a qual a notícia lida com um fato, uma vez que ela preza pelo imediatismo.

Assim, a reportagem por aprofundar um acontecimento, utiliza vários recursos na sua estrutura composicional, tais como: um texto principal, infográficos, imagens, *box*, e cronologia dos fatos. Até aqui, fala-se que a notícia lida com fato, e a reportagem com acontecimento, apesar de semelhanças, Seixas (2009) *apud* Oliveira e Seixas (2011), faz essa diferenciação.

O que caracteriza o fato é o resultado de uma ação passada, em outras palavras, o fato é algo que passou, que já ocorreu. Diferentemente, o acontecimento ou ocorrência é algo que se apresenta na atualidade, portanto, o acontecimento é um fenômeno em processo. Uma vez que a reportagem possui uma atualidade

permanente, os profissionais do jornalismo tratam a mesma como matéria fria. Já a notícia, dado o seu caráter imediato, é comumente chamada de matéria quente.

Nesta perspectiva, a reportagem exige um nível de contextualização que é característico do gênero. Por isso, na redação de uma reportagem, o redator ou o jornalista traz à tona saberes prévios em relação ao tempo e espaço dos acontecimentos.

### **3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O GÊNERO REPORTAGEM PARA O ENSINO MÉDIO**

#### **APRESENTAÇÃO**

A presente proposta de intervenção foi desenvolvida com vistas a subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa no que se refere ao trabalho com o gênero textual reportagem com alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A proposta conta com atividades de retextualização e multiletramentos, e configura-se como uma forma de abordagem diferenciada, uma vez que além de retextualizar, alunos e professores terão a oportunidade de atuar com as TICS de um modo que até então, poderia ser visto como um trabalho muito complexo, ou até mesmo distante da realidade do professor.

A construção da sequência apresenta-se de modo intuitivo, dessa forma, o professor pode realizar adaptações na aplicação da mesma ao contexto no qual a sua escola e a sua turma estão inseridos. Essas possibilidades de adaptação têm como foco não deixar a proposta engessada, tornando-a assim adaptável a necessidade e ao contexto do professor.

**DISCIPLINA:** Língua Portuguesa

**ASSUNTO:** Eu, repórter? O aluno como protagonista da sua realidade social.

#### **OBJETIVOS**

A execução da presente proposta de intervenção tem como objetivos:

##### **Para o professor:**

- Incorporar práticas de multiletramentos e retextualização ao ensino de gêneros jornalísticos;
- Inserir as TICS no contexto do seu fazer docente;
- Realizar um trabalho colaborativo através de equipes com vistas a fortalecer os vínculos entre os alunos.

**Para o aluno:**

- Compreender conceitos, formas e estrutura das modalidades do gênero reportagem;
- Ampliar o entendimento acerca da sua postura crítica frente à sua realidade social;
- Refletir o uso da linguagem no cotidiano em diferentes contextos.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Língua Portuguesa; Gêneros Textuais; Gênero Textual Reportagem.

**RECURSOS**

**Recursos de Sala de Aula:** Marcador, quadro e apagador.

**Recursos impressos:** Reportagens diversas.

**Recursos Tecnológicos:** Computador, projetor de imagem, caixa de som, TV e *smartphone*.

**SUGESTÃO DE TEMPO:**

**Módulos 1 ao 4:** 1 aula de 45 minutos para cada módulo.

**Módulos 5 e 6:** 2 aulas de 45 minutos para cada módulo.

**MÓDULOS****MÓDULO 1**

No primeiro módulo, o professor deverá anunciar que nas próximas aulas os alunos trabalharão com um gênero textual do universo jornalístico: A reportagem. Partindo disso, torna-se relevante que o professor levante os conhecimentos prévios dos alunos acerca do que eles compreendem por uma reportagem. Instigar também a discussão se eles acham que existe alguma diferença entre uma reportagem e uma notícia. Nos primeiros momentos, é recomendável que o professor vá apenas mediando a discussão, sem fazer intervenções ou as suas colocações. O ideal é que os alunos possam expressar suas opiniões acerca do que será desenvolvido.

Passada essa discussão inicial, o professor deverá apresentar a proposta de trabalho que será desenvolvida no decorrer das próximas aulas. Deverá explicar que nos próximos encontros, os alunos desenvolverão textos jornalísticos, em destaque a

reportagem, com acontecimentos relevantes no seu bairro, cidade ou estado. No entanto, ele deverá desenvolver seu trabalho com algo que seja próximo da sua realidade. E que após esse processo de redação, eles desenvolverão o trabalho de um repórter, e gravarão com seus celulares a reportagem que eles desenvolveram no primeiro momento.

Para finalizar o primeiro módulo, o professor, em conjunto com os alunos, deverá organizar as duplas de trabalho, uma vez que no processo de filmagem os alunos precisarão atuar em equipe para o bom andamento do trabalho. E neste primeiro momento, o ideal é que cada aluno saiba com quem desenvolverá seu trabalho nos próximos encontros. Após essa organização, o professor deve sugerir algumas temáticas sociais relevantes, tais como: Sociedade, Política, Educação, Saúde, Esportes, Infraestrutura Urbana, dentre outras, para que as respectivas duplas possam decidir que temática social escolherão para desenvolver a sua reportagem.

## **MÓDULO 2**

A partir da execução do segundo módulo, sugere-se ao professor que faça uma ambientação diferenciada na sala a fim de proporcionar uma experiência marcante com a execução da proposta. Sugere-se que o professor organize as carteiras em apenas duas fileiras, uma de frente para a outra, de modo que a disposição das carteiras fique semelhante a bancada de uma redação de jornal.

No segundo módulo deverão iniciar-se as exposições teóricas que servirão para subsidiar a produção da reportagem por parte dos alunos. Neste módulo, o professor, num primeiro momento deve preparar uma aula acerca do gênero textual a ser produzido, e abordar pontos como: o conceito da reportagem; as diferenças entre a notícia e a reportagem; a estrutura composicional do gênero em questão, além dos seus veículos de suporte. Após este momento, o professor pode selecionar reportagens de revistas como a *Veja*, ou de sites como o G1, da sua livre escolha. Após realização da exposição teórica, o professor pode analisar junto dos alunos e com a participação dos mesmos a reportagem que foi previamente escolhida. Essa análise deve englobar a discussão da temática abordada, bem como as marcas do gênero reportagem presentes no texto, e os componentes da estrutura composicional identificada.

Uma vez que a reportagem se difere da notícia por aprofundar o acontecimento e por construir argumentos de maneira mais sólida, em um segundo momento, o

professor pode, a seu critério, preparar um conteúdo simples sobre estratégias argumentativas para que o aluno tenha base teórica para construir a sua reportagem. Este momento servirá para que, no momento da redação da sua reportagem o aluno consiga desenvolver seu pensamento crítico fundamentado em uma argumentação coesa e coerente.

Finalizados estes dois momentos, o professor deve solicitar a produção inicial das duplas em cima das temáticas apresentadas no primeiro módulo desta sequência. O professor deve orientar a produção salientando que a mesma deve atender aos requisitos exigidos pelo gênero textual em estudo, e esta produção será vista e analisada no módulo seguinte desta proposta didática.

### **MÓDULO 3**

No terceiro módulo, num momento inicial, o professor deve solicitar que cada dupla exponha oralmente por meio da leitura, a versão inicial da sua produção antes que a mesma passe pelo processo de refacção. Esta leitura inicial permitirá que tanto a dupla que produziu, como os ouvintes, percebam as diferenças que existirão após o processo de aperfeiçoamento do gênero.

Após a leitura inicial o professor deverá dedicar-se a assistir individualmente cada dupla e auxiliá-los nos ajustes que forem necessários no que diz respeito a observação da estrutura composicional, na linguagem utilizada, na construção argumentativa, e em outros aspectos que o professor julgar que precisam ser revistos e aperfeiçoados para a produção final da reportagem escrita. Esses ajustes na versão inicial servirão para que as duplas aperfeiçoem as suas produções e possam realizar a redação da versão final de maneira satisfatória.

Finalizados estes momentos, o professor deve orientar aos alunos que a redação da versão final das suas reportagens deve ser feita após as orientações individuais em cada dupla, para que assim, possam ser apresentadas já devidamente prontas e organizadas no módulo seguinte.

### **MÓDULO 4 - 45 MINUTOS**

Após o recebimento da versão final da reportagem escrita, será iniciada a segunda etapa desta proposta. A partir deste módulo os alunos compreenderão os aspectos audiovisuais e conhecerão a ferramenta que eles deverão utilizar no processo de retextualização da reportagem para transformá-la em um vídeo.

Em primeira instância, o professor deve escolher uma reportagem exibida em algum canal de TV que seja da sua preferência. Deverá exibir para turma com auxílio de um computador, projetor e som. Após exibi-la, faça uma breve contextualização do acontecimento abordado e inicie a discussão com os alunos a fim de que eles consigam perceber e compreender as marcas presentes nesta modalidade da reportagem. Demonstre a estrutura, as marcas de oralidade presente, e os faça perceber que a diferença está relacionada as marcas de oralidade que estão presentes na fala, que servem para situar o ouvinte no tempo e no espaço.

Após isso, solicite ainda no primeiro momento que as respectivas duplas façam a gravação da reportagem com auxílio de um *smartphone* e deverão trazer o vídeo no próximo encontro para o processo de edição. Faz-se necessário orientar os alunos que para a gravação da reportagem, é necessária a observação de alguns aspectos, tais como: a linguagem utilizada e uma roupa que cubra o seu corpo, uma vez que os mesmos estarão lidando com a exibição pública da sua imagem e precisam se resguardar.

Num segundo momento, o professor deve explicar que a partir desta aula, eles conhecerão um *software* chamado *Windows Movie Maker* que os auxiliará no processo de edição da reportagem. Sugere-se que o professor procure deixar os alunos seguros da utilização do *software* demonstrando que se trata de um sistema simples e que se assemelha com outro programa com os quais eles já têm familiaridade: o pacote *Office* da *Microsoft*.

Para fazer estas ilustrações acerca da utilização do *Windows Movie Maker*, sugere-se a exibição de um vídeo tutorial disponível neste *link*: <https://youtu.be/qYT6fKPs02M>. Este tutorial poderá servir para auxiliar os alunos, mas torna-se relevante que o professor busque inteirar-se sobre o funcionamento do programa para que seja possível auxiliar os alunos nas suas dificuldades caso elas surjam. Em seguida, com o intuito de deixar os alunos seguros, o professor pode fazer a sua própria demonstração de como se dá o funcionamento do *Windows Movie Maker*.

## **MÓDULO 5**

Para a execução deste módulo, faz-se necessário que a escola disponha de um laboratório de informática, ou de pelo menos um espaço com alguns computadores. Antes da execução deste módulo, o professor deve providenciar

previamente a instalação do *software Windows Movie Maker* nos computadores, *software* esse que pode ser facilmente encontrado e baixado da *Internet*. É importante também que o professor tenha a sua disposição um *pen-drive* para salvar os vídeos dos alunos quando esses finalizarem o processo de edição.

No espaço do laboratório, o professor deverá apresentar algumas informações para os alunos. Informe que neste espaço, cada dupla fará a edição da sua reportagem com o auxílio do *software* proposto. Deve ressaltar que, podem inserir imagens, uma trilha sonora, caso seja necessário, e os diversos efeitos de edição e de inserção de outras mídias para conferir a reportagem autenticidade sobre o acontecimento exposto. Oriente que, o primeiro passo é passar o vídeo do celular para o computador no qual eles trabalharão. Depois desse processo, basta inserir o vídeo no programa e começar a edição.

Como este momento serve para que os alunos se ambientem com a tarefa que executarão, é relevante que o professor ressalte que deixará o primeiro momento de 45 minutos para que os alunos façam as suas respectivas edições. Já no segundo momento, o professor prestará auxílio individual em cada dupla. Sugere-se que sejam verificados se os alunos fizeram a utilização correta dos recursos que possuem à disposição, se atentaram para a estrutura desta modalidade de reportagem, se fizeram a utilização correta de outras mídias, ou outro aspecto que o professor julgar que precisa ser revisto e aperfeiçoado, como ajustes na qualidade do vídeo, áudio ou trilha sonora. Após esta observação individual em cada dupla, os alunos deverão salvar os seus vídeos no *pen-drive*.

Depois de feito este processo, o professor deverá informar aos alunos que o próximo encontro será a finalização destes trabalhos com a exibição de cada reportagem produzida em forma de vídeo e com a exibição das reportagens escritas. Saliente também que cada dupla ao exibir a sua reportagem, terá um breve espaço para discutir o acontecimento retratado com a turma, onde deverão destacar a relevância social, e a forma como decidiram abordar tal acontecimento.

## **MÓDULO 6**

O sexto módulo será a finalização desta proposta de intervenção. Para este momento, o professor precisará do auxílio de um computador, projetor e som, ou apenas de uma TV para organizar a exibição dos vídeos das reportagens produzidas. Sugere-se que, para esse momento o professor organize previamente o espaço da

sala de aula, dispondo novamente as duas fileiras de carteiras em forma de bancada, e uma mesa no centro da sala organizada para fazer a projeção dos vídeos, ou para a TV. Deverá organizar também uma bancada de duas carteiras, na qual cada dupla fará as suas considerações, conforme anteriormente solicitado. Sugere-se também, a organização de um espaço para a exposição das reportagens escritas.

Após essa organização, o primeiro momento deverá ser reservado para a exibição de cada reportagem, e para as colocações de cada dupla acerca do seu trabalho, mediados pelo professor. Esse deverá levantar questões sobre a atualidade do acontecimento, a sua relevância social, e organizar o diálogo com os demais alunos. Depois de todas as reportagens serem exibidas em forma de vídeo, o segundo momento deverá servir para que os alunos apreciem as reportagens escritas pelos colegas que também estarão expostas. Neste espaço, eles terão a oportunidade de ler as respectivas reportagens e dialogar uns com os outros de forma a compreender melhor cada trabalho e cada proposta dos seus colegas de classe.

Para finalizar este trabalho, o professor pode fazer as suas colocações. Expor como foi a experiência de dedicar-se a conduzir este trabalho, se os alunos conseguiram atender na sua maioria o que fora proposto, como também motivar os alunos a serem participativos nos projetos desenvolvidos em todas as disciplinas, ressaltando que isto amplia o conhecimento de mundo dos mesmos e os torna sujeitos atuantes na sociedade na qual estão inseridos.

## **AValiação**

Para fins de avaliação dos trabalhos produzidos no decorrer da proposta de intervenção, sugere-se que o professor atribua uma nota completa, dividindo pela metade entre a reportagem escrita e o vídeo produzido, observando-se alguns requisitos, ou duas notas individuais para cada modalidade de reportagem produzida. Na reportagem escrita, na sua versão final, deverão ser observados os seguintes aspectos: atendimento a estrutura composicional; posicionamento acerca do acontecimento relatado; relevância social bem como a veracidade do acontecimento. Já no vídeo, poderão ser observados alguns aspectos como: qualidade na captação audiovisual; linguagem utilizada; utilização dos recursos de edição disponíveis bem como a qualidade do vídeo como um todo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto futuros educadores, faz-se necessário que estejamos em busca de um constante aperfeiçoamento do fazer docente, sobretudo na era digital na qual estamos inseridos. Esta é uma realidade que não pode estar alheia ao professor do Século XXI, uma vez que o seu alunado já possui acesso a tais ferramentas, portanto, cabe ao professor buscar formas de inteirar-se acerca das novas formas de comunicação digitais e encontrar caminhos de inserir tais ferramentas no seu cotidiano docente.

A presente pesquisa partiu de uma realidade vivenciada no ano de 2017 nas práticas de iniciação à docência no PIBID, no subprojeto de Língua Portuguesa em que percebeu-se no aluno uma dificuldade considerável de formular um pensamento crítico organizado, coerente e adequado as exigências do gênero textual reportagem. Isto muitas vezes é o reflexo de uma educação tradicional que não abre espaços para que o aluno se coloque e acaba por suprimi-lo. É preciso levar em conta que o aluno está inserido em uma cultura letrada, assim, a escola, bem como o professor, precisam considerar as mais diversas realidades sociais do seu corpo discente, e considerar como válidos os seus conhecimentos prévios.

Esta postura tradicionalista no ensino pode acarretar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, como por exemplo, desmotivá-lo no que diz respeito ao cultivo dos hábitos de leitura e escrita enquanto práticas sociais, habituando-se e acomodando-se a encontrar respostas prontas através dos dispositivos tecnológicos que possui a sua disposição. É preciso considerar que o professor, bem como a instituição escolar, possuem um forte papel de influência na vida do seu aluno, influência essa que pode ser positiva ou negativa.

Partindo da constatação da dificuldade enfrentada pelo aluno enquanto problemática, buscou-se postulações teóricas que pudessem subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, bem como servir de base para a construção da proposta de intervenção ora apresentada neste trabalho de pesquisa. Portanto, as teorias apresentadas, quando aliadas, as teorias dos multiletramentos em consonância com os gêneros textuais, possibilitaram a construção de uma proposta de intervenção pedagógica com vistas a solucionar o problema exposto.

Assim, com o objetivo de intervir e agir sobre esta realidade, a pesquisa ofereceu como produto final uma proposta de intervenção direcionada ao professor.

Ao conciliar as práticas de multiletramentos, que além de possibilitarem um ensino efetivo por meio das TICS, mostra-se como uma possibilidade de formação de leitores críticos, uma vez que leva em consideração os conhecimentos prévios do aluno frente à sua realidade social, junto ao ensino do gênero jornalístico reportagem, que por sua vez, aprofunda um acontecimento de uma realidade social. Dessa forma, contribui-se para que o aluno adquira as competências necessárias de posicionar-se criticamente frente à sua realidade social, tornando-o um cidadão participante e atuante frente a uma sociedade que se organiza e se comunica através dos mais variados gêneros textuais.

Por isso, torna-se ressaltar a importância do professor de língua portuguesa inserir as práticas de multiletramentos no contexto do seu fazer docente, uma vez que tal prática possibilitará ao aluno uma imersão na realidade e no contexto social no qual ele está inserido, despertando nos mesmos o interesse pelas práticas de leitura e produção de gêneros.

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi atingido quando consegue-se refletir acerca das contribuições da retextualização de gêneros jornalísticos através dos multiletramentos, possibilitando a construção de uma proposta de intervenção por meio de uma sequência didática focada na dificuldade de construção argumentativa e crítica do aluno, mediante um planejamento dinâmico e colaborativo que possibilitará ao aluno uma experiência marcante de leitura e produção efetiva de um gênero textual tão rico como é a reportagem, para o contexto da prática docente do ensino de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: Fundamentos e práticas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Retextualização**. In: DICIONÁRIO Glossário Ceale. Minas Gerais: CEALE, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

COX, Kenia Codel. **Informática na Educação Escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. / Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Raquel. **Windows Movie Maker: Com Movie Maker criar e editar vídeos é fácil**. G1 – Techtudo. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/windows-movie-maker.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** 1. ed. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: Os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MOURA, Eliane Salvador de. *et al.* **Movie Maker e formação de professores: Uma relação a ser construída**. Porto Alegre: Revista Àgora, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OLIVEIRA, Laura Márcia Magalhães de; SEIXAS, Lia. A reportagem enquanto gênero jornalístico. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da comunicação. 1., 2011, Recife. **Anais** [...]. Recife: INTERCOM, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0810-1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Textos Multimodais**. In: DICIONÁRIO Glossário Ceale. Minas Gerais: CEALE, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. Os gêneros da esfera jornalística e a concepção interacionista de linguagem: uma análise de atividades em livro didático de 5º ano. In: V SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS. 1., 2015, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: UNIOESTE, 2015. Disponível em: [http://cac-  
php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo2/OS\\_GENEROS\\_DA\\_ESFERA\\_JORNALISTICA\\_E\\_A\\_CONCEPCAO\\_IN\\_TERACIONISTA\\_DE\\_LINGUAGEM\\_NA\\_EDUCACAO\\_BASICA\\_IDENTIFICADO.pdf](http://cac-<br/>php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo2/OS_GENEROS_DA_ESFERA_JORNALISTICA_E_A_CONCEPCAO_IN_TERACIONISTA_DE_LINGUAGEM_NA_EDUCACAO_BASICA_IDENTIFICADO.pdf). Acesso em: 2 nov. 2019.

VALENTE, Armando José. **Diferentes usos do computador na educação**. Campinas: NIEd/UNICAMP, 1993.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: Caderno do professor**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE, 2005.