
O TRATAMENTO DADO À MULTIMODALIDADE EM PLANOS DE AULAS: SINALIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Helena Maria Ferreira¹
Isabella Bacha Ferreira²

Resumo: Este trabalho busca analisar o tratamento dado à multimodalidade em planos de aulas disponibilizados no Portal do Professor - espaço em ambiente virtual com recursos educacionais voltados para professores da Educação Básica. Esta pesquisa se pauta nos fundamentos da Teoria da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e nos estudos sobre os multiletramentos (ROJO, 2009) e sobre os gêneros textuais/discursivos (MARCUSCHI, 2003). Para a análise, foram selecionados 10 (dez) planos de aulas, a partir de indicadores previamente determinados. Evidencia-se a relevância das discussões sobre o planejamento de aulas como estratégia para uma formação docente reflexiva, uma vez que possibilita não somente sinalizações para a implementação de metodologias, mas também uma articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Multimodalidade. Plano de aula. Portal do Professor. Formação docente. Educação Básica.

Introdução

Considerando a importância de se discutir sobre os diferentes modos de organização dos gêneros textuais que têm circulado na sociedade da informação, este trabalho direciona o seu foco para o planejamento da atividade docente, ou seja, para os planos de aula, que são instrumentos direcionadores da prática do professor. Nesse sentido, busca-se analisar o tratamento dado à multimodalidade em planos de aulas disponibilizados no Portal do Professor - espaço em ambiente virtual com recursos educacionais voltados para professores da Educação Básica. A pesquisa está pautada nos fundamentos da Teoria da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e nos estudos sobre os multiletramentos (ROJO, 2009) e sobre os gêneros textuais/discursivos (MARCUSCHI, 2003).

A busca de articulação entre os conceitos em questão permite um olhar mais ampliado do processo de ensino, que precisa partir de fundamentos teóricos para o redimensionamento da prática pedagógica em uma perspectiva social. Assim, o conceito de multimodalidade, que é a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo, iluminará o trabalho em uma perspectiva dos multiletramentos e dos gêneros textuais e discursivos. Nesse contexto, Rojo (2013) considera que a sociedade da informação funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas questões precisam ser tematizadas na escola. Desse modo, os usos sociais da leitura e da escrita e suas inter-

¹ Doutora em Linguística, Universidade Federal de Lavras, helenaferreira@dch.ufla.br

² Mestranda em Educação, Universidade Federal de Lavras, bachafisabella@hotmail.com



relações com a oralidade demandam a compreensão de diferentes linguagens, como a verbal, a visual e a digital.

A despeito dessas considerações, pode-se reiterar que os multiletramentos pressupõem que os modos de ler e escrever não se limitam à produção de sentidos fornecidos pelas pistas encontradas nos textos verbais, mas se estende para os diferentes recursos, tais como códigos e sinais não verbais, como imagens e desenhos, nos diversos gêneros textuais/discursivos e em diferentes suportes.

1. Pressupostos teóricos

A participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas é marcada pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, que exige múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos de natureza diversificada. Nessa direção, o papel da escola também é redimensionado, uma vez que práticas tradicionais de ensino não conseguem atender às demandas e aos interesses dos estudantes.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja dinamizado em conformidade com as exigências da sociedade da informação e comunicação, surgem perspectivas teóricas que poderão iluminar o fazer pedagógico, de forma a propiciar a reconfiguração de práticas que propiciarão a ampliação dos multiletramentos.

Em primeiro lugar, é relevante caracterizar a Teoria da Multimodalidade, que trata dos diferentes modos e recursos multissemióticos, constitutivos dos textos multimodais, que são importantes elementos indiciadores de sentido. Em segundo lugar, é essencial discutir o conceito de multiletramentos, uma vez que esse conceito estabelece a conjugação entre práticas de leitura e escrita e práticas sócio-culturais. Por fim, em terceiro lugar, é importante caracterizar a natureza dos gêneros textuais/discursivos em suas diferentes formas de organização e possibilidades de transmutações, pois, os textos que circulam socialmente apresentam especificidades semióticas que demandam uma reconfiguração das formas de encaminhamento da ação docente.

1.1 Multimodalidade e o processo de produção de sentidos

As abordagens discursivas têm propiciado a aproximação de diversas teorias que versam sobre o processo de interpretação, propiciando um olhar mais ampliado acerca dos fenômenos linguísticos. Nesse contexto, a partir dos pressupostos teóricos defendidos pela Gramática do Design visual, da Semiótica Social e da Teoria da Multimodalidade, é possível articular os diferentes recursos constitutivos dos textos e que são indiciadores de sentido.



Não se pretende aqui evidenciar as diferenças entre essas teorias, mas trazer as teorizações de cada uma para a construção de uma reflexão sobre a multimodalidade e sobre a produção de sentidos.

Para Kress e Van Leeuwen (2006, p. 20), o fenômeno da multimodalidade é concebido como

a qualidade de um produto ou evento semiótico, construído, programado ou desenhado (designe) com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Elucidando essa questão, os autores complementam que um texto multimodal pode ser construído por mais de um código semiótico: imagens, gráficos, tabelas, palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, que, interferem, em diferentes graus, no processo de produção de sentidos. Nessa perspectiva, os recursos gráficos (diagramação, paragrafação, negrito, cores, layout etc.) não podem ser tomados como uma mera organização, uma vez que tais recursos indiciam sentidos e sugerem interpretações.

Nesse contexto, Jewitt (citada por DIONISIO, 2014) considera que a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que concebe o processo de comunicação/representação para além da língua *per se*. Assim, abordagens multimodais “têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos.” (p. 49).

Ainda em conformidade com a autora, três pressupostos teóricos interconectados estão subjacentes à multimodalidade: a) pressupõe que a representação e a comunicação se pautam em uma multiplicidade de modos, que contribuem para o significado. Entre esses recursos geradores de sentido, destacam-se: recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação, em diferentes contextos e meios que mostram suas formas de organização; b) pressupõe que os recursos são socialmente organizados no tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades; c) pressupõe pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos. Assim, a ação linguageira é organizada por normas e regras que são mobilizadas no processo de produção do texto, influenciadas por motivações e interesses de pessoas nos diferentes contextos sociais específicos.

Nesse contexto, segundo Kress (2010), a multimodalidade é uma teoria que analisa os significados em interações sociais e considera os diferentes recursos semióticos usados, o contexto sociocultural da interação e os meios para disseminar os significados.



Na mesma direção, Vieira e Silvestre (2015, p. 98) consideram que o texto multimodal caracteriza-se como “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos”.

Desse modo, as escolhas feitas pelo produtor de texto não são consideradas aleatórias, mas como uma proposta de leitura, ou seja, os modos e os recursos que lhe são constitutivos direcionam interpretações e desvelam intencionalidades.

Para Dionísio (2005; 2014), os distintos modos de construir um texto interferem substancialmente nos modos de produção dos sentidos e na construção da significação, transcendendo, assim, a primazia dada à palavra. A multimodalidade proporciona a consideração de múltiplos e diversificados recursos no percurso de interpretação. Desse modo, a combinação de outras linguagens, além da verbal desencadeia a necessidade de se redimensionar as estratégias de leitura e de escrita, considerando os diferentes modos e recursos.

Direcionando essa questão para a prática do professor, Dionísio (2014, p. 42) pontua que

o processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. Importante salientar que os signos fornecem um modo material de compreender como as pessoas trocam significados, independentemente dos meios pelos quais elas o fazem: linhas de um desenho, sons de uma fala ou movimentos de gesto, e assim por diante.

A partir da afirmação de Dionísio, pode-se antever que o processo de encaminhamento pedagógico da leitura é uma atividade desafiadora, em função da própria complexidade que reveste a ação leitora. Ler, nessa acepção, não se limita a ler palavras, mas se estende à busca constante das formas de articulação e dos efeitos de sentido das diversas semioses.

1.2 Multiletramentos: práticas linguísticas e práticas sociais

Prosseguindo com a articulação de teorias e conceitos basilares para a compreensão de textos multimodais, considerou-se interessante discutir sobre o fenômeno dos multiletramentos, que comporta as dimensões linguísticas, textuais, discursivas, culturais e sociais.



Para que essas dimensões passem a integrar as práticas de leitura e de escrita no âmbito escolar, é necessário compreender o que essa perspectiva demanda, e, sobretudo, definir os aspectos que fundamentam a abordagem dos multiletramentos.

Para Rojo (2009), os letramentos abarcam vários tipos de letramentos: múltiplos, multissemióticos e críticos. Para a autora, os letramentos múltiplos consideram os letramentos culturais, que articulam a dimensão local/regional com uma dimensão global/planetária, ou seja, significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. (p.107). Os letramentos multissemióticos, são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (p. 107). Os letramentos críticos são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. (p. 108) Esses tipos de letramentos permitem articular a multissemiose/ multimodalidade das mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos sociais e a multiculturalidade advinda das diferentes culturas locais.

Discorrendo sobre a questão, Vieira e Silvestre (2015, p. 20-21) consideram que, “só será possível realizar uma leitura produtiva em diferentes modos semióticos se conseguirmos, efetivamente, realizar uma leitura multimodal completa por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global.”

Essa citação reitera a posição de Rojo (2012) no que diz respeito à articulação entre os diferentes tipos de letramentos.

Nessa direção, Rojo (2012, p. 23) considera que o conceito de multiletramentos implica três características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos[verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Como se pode observar, os multiletramentos não se circunscrevem na capacidade de ler e escrever, eles articulam interação e colaboração, descontrolam relações de poder estabelecidas e conjugam diferentes questões que permeiam a vida em sociedade, tais como cultura de referência, de gêneros midiáticos e de linguagens. Para Rojo (2012), o conceito é construído a partir de dois tipos de multiplicidade: multiplicidade de cultura (que se refere às dimensões da população) e multiplicidade semiótica (fundamentada na construção de sentido do texto o qual é utilizado para comunicação). Vale destacar que a cultura não se restringe apenas às distinções de inculto/culto, ou como elitista/popular. A proposta de utilização dos multiletramentos no ambiente escolar propicia a



função da ampliação do repertório linguístico-discursivo e cultural na direção de outras habilidades requeridas pela vida social.

Os multiletramentos apresentam um enfoque crítico, pluralista e democrático. Nesse sentido, possibilita o uso de diferentes gêneros, suportes de mídia e tecnologia, uma vez que é possível encontrar diversas estruturas socioculturais no mesmo ambiente escolar. Na perspectiva dos multiletramentos, as atividades de leitura permitem a construção de sentidos a partir de textos de diversos gêneros, com textos verbais e não verbais, possibilitando a percepção dos efeitos de sentidos dos diferentes de recursos semióticos.

1.3 Gêneros textuais/discursivos

Ao se abordar a questão dos gêneros textuais/discursivos não se pretende tecer considerações a respeito das diferenças conceituais apresentadas pelos diferentes autores que se ocupam desse tema, mas discorrer sobre as transmutações que os gêneros têm sofrido a partir do advento e da disseminação das tecnologias de informação e comunicação.

Com a globalização, as práticas de leitura e de escrita foram ampliadas para diferentes espaços geográficos e para diferentes suportes, miscigenando culturas e rompendo com tradições. Isso contribuiu para a ampliação de uma diversidade de gêneros textos/discursivos nas práticas de linguagem vivenciadas no cotidiano social e para a integração das diferentes linguagens constitutivas dos textos (multimodais e multissemióticos) que são socializados na contemporaneidade. Nesse contexto, se no suporte impresso, o processo de leitura já era considerado um fenômeno complexo, pois envolve sua capacidade simbólica e a interação com o outro pela mediação da palavra, essa complexidade se acentua no suporte digital, pois inúmeras são as representações simbólicas e ainda mais são diversificadas as interações.

Os avanços tecnológicos fez com que as relações sociais fossem reconfiguradas e essa reconfiguração trouxe impactos para as práticas discursivas, que fazem uso de diferentes instâncias da linguagem. Os textos que circulam na sociedade sofrem/ram alterações substanciais, seja na questão do suporte, seja na questão dos recursos constitutivos desses textos.

Para Vieira (2014, s/p),

Suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc. [...] A interação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos, que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos, e essas formas e propósitos somente são acessíveis por meio dos suportes, pois neles é que estão gravadas e registradas (física ou virtualmente) as marcas dessa interação que se estabelece.



Nessa direção, Marcuschi (2013) afirma que os suportes não veiculam conteúdos diversos para os mesmos textos, ou seja, “o suporte não muda o conteúdo, mas a nossa relação com ele” (p. 2). Há suportes que são mais interativos, outros menos. Assim, refletir sobre o problema do suporte é “refletir sobre o problema da circulação dos textos na sociedade, o que implica uma análise das reconfigurações impostas pelas tecnologias digitais. A questão do suporte, então, parece ter uma participação importante na reconfiguração dos gêneros textuais, pois o fato de ser ter um mesmo objetivo comunicativo, mas publicado em suporte diferente, pode desencadear uma transmutação de um gênero. Essa questão pode ser mais bem compreendida a partir de uma exemplificação: um bilhete deixado em uma mesa de escritório pode ter o mesmo objetivo comunicativo de um e-mail ou de um recado de whatApp, mas cada texto irá apresentar características que o identificam como pertencente a um determinado gênero textual/discursivo.

Nesse mesmo contexto, pode-se considerar que os suportes também podem demandar o uso de diferentes recursos semióticos, o que exige diferentes habilidades relacionadas aos multiletramentos. Assim, um conto pode utilizar de diferentes recursos se a sua circulação for impressa ou virtual.

Diante do exposto, ao se trabalhar com a multimodalidade em sala de aula, faz-se necessário considerar também os gêneros textuais/discursivos que circulam em diferentes suportes e mobilizam diferentes recursos para a sua composicionalidade.

2. Metodologia

O trabalho empreendido é constituído por dois tipos de pesquisa: a) pesquisa teórica, em que se apresentam conceitos basilares para a discussão proposta; b) pesquisa documental, em que se analisam planos de aula disponibilizados no Portal do Professor. Para a constituição do corpus foram utilizados 10 planos de aula, sendo tomados como indicadores: 1) Gêneros textuais; 2) Modalidades; 3) Recursos/suportes; 4) Recursos semióticos. Desse modo, cada plano foi analisado a partir dos indicadores para uma posterior análise acerca da adequação dos objetivos, metodologias, atividades, modos de avaliação propostos pelo professor autor dos planos de aula.

3. Análise de dados

Para a análise, foram selecionados 10 (dez) planos de aulas, a partir de uma pesquisa no sistema de busca, disponível na plataforma do Portal do Professor. A pesquisa foi realizada por meio dos termos “multimodalidade” e “recursos verbais e não verbais”. A seleção dos planos encontrados atendeu ao pré-requisito de se tratarem de aulas de Língua Portuguesa. Para a análise foram



selecionados quatro indicadores: a) gênero textual trabalhado; b) modalidade contemplada (oral, escrita e imagem); c) recursos e suportes textuais; d) recursos semióticos explorados.

Para facilitar o entendimento dos procedimentos de análise, o quadro 1 apresenta os dados coletados a partir do estudo de cada plano de aula.

Plano	Gêneros textuais	Modalidade	Recursos/Suportes	Recursos semióticos
1	Notícias online e notícias impressas	Características visuais, imagens e texto verbal	Revista impressa e revista online, site e jornal online	Layout, imagens, hipertexto e escrita
2	Anúncio publicitário, artigo científico, imagens e post em blog	Oralidade, escrita e imagens	Revista, jornal, apostila e sites	Texto verbal e imagens
3	Trecho de filme, placas de trânsito, desenho, HQ e mímica	Oralidade, escrita e imagens estáticas e em movimentos	Textos impressos e computador	Texto verbal, imagens, expressões faciais e gestos
4	Conto de fada, conto e imagem	Oralidade, escrita e imagens	Livro, DVD e oral	Texto verbal, imagem, expressões corporais
5	Abertura de telenovelas, pesquisa escolar, post em facebook, cena de vídeo, gincana e quizz	Oralidade, escrita, imagens e layout	Computador, quadro, celular, textos impressos	Cores, imagens, movimento, texto verbal e música
6	Contos, mini contos, imagens	Oralidade e texto escrito	Computador e celular	Texto verbal oral (audição) e escrito
7	Vídeoclipe, letra de música	Oralidade, escrita e imagens	Computador e projetor de multimídia	sons, imagem, texto oral e escrito, movimento, cores
8	HQ, capa de revista, tira de humor, manual de instrução, feed, tutorial	Oralidade, escrita e imagens	Computador	Imagens, texto escrito, animação, sons e cores
9	Handout, conversa, exposição oral, tiras de humor, campanhas educativas,	Oralidade, escrita e imagens	Texto impresso, cartaz e projetor de multimídia	Texto verbal oral e escrito, cores, tamanho da letra, diagramação e imagens
10	Capa de revista e imagens (fotos)	Oralidade, escrita e imagens	Computador, projetor de multimídia, cópia colorida de capa de revista	Imagens, cores e texto verbal escrito

A partir da análise dos dados coletados, é possível considerar que os planos de aula selecionados apresentam o mérito de explorar diferentes gêneros textuais/discursivos e diferentes modos de realização da linguagem. Nesse sentido, merece destaque a inserção de textos imagéticos (estáticos ou em movimento) nas propostas de trabalho dos professores. Essa inserção parece evidenciar um processo de ensino-aprendizagem da leitura, dimensionado na perspectiva dos multiletramentos. Essa perspectiva favorece uma ampliação da de habilidades de leitura e de escrita,



pois rompe com a tradicional didática da escolarização do leitor, que atribuía primazia à linguagem verbal (escrita), focalizando, sobretudo, por práticas que direcionavam para uma perspectiva monomodal (FERRAZ, 2011). Tal postura centrava-se, única e exclusivamente, na modalidade escrita da linguagem. A proposta dos planos de aula se configura em uma perspectiva que explora diferentes gêneros, diferentes suportes e diferentes recursos materiais e semióticos.

No que diz respeito aos suportes/recursos, os planos de aula apresentaram propostas diferenciadas, com predomínio do uso de computadores. Nesse quesito, muitas vezes, não ficaram explícitas as formas como as informações seriam abordadas e nem como as habilidades de manuseio (letramento digital) seriam trabalhadas. Além disso, destaca-se o fato de haver poucas atividades que se encaminham para discussões sobre a qualidade das informações encontradas. É nítido que os meios digitais redimensionaram o acesso a conteúdos, mas os riscos de se encontrar informações equivocadas, estereotipadas e preconceituosas é substancialmente maior, já que os conteúdos são distribuídos de modo aberto.

Nesse sentido, Brito e Sampaio (2013, p. 306) afirmam que

é necessário promover o discernimento do ato de ler/escrever dentro e fora da web, enxergar velhos problemas com novas perspectivas, pois a tecnologia é um meio de o profissional educador (auto) sensibilizar, (auto) conscientizar e orientar o hiperleitor a permanecer efetivamente nessa cadeia de aprendizagem constante, em uma interação comunicativa, permeada pelo uso da linguagem em sua pluralidade de gêneros.

A pluralidade de gêneros, referenciada pelos autores, demanda a exploração de diferentes recursos semióticos no encaminhamento do processo de leitura. Nesse sentido, pode-se considerar que os planos de aula apresentam propostas bastante diversificadas em relação à exploração dos modos/recursos, no entanto, em vários planos não há um detalhamento de como o proceder deve explorar tais recursos. Essa falta de uma especificação pode dificultar o trabalho do professor, uma vez que a análise de cores, sons, movimentos, diagramações, imagens ainda é uma prática bastante restrita nas escolas.

Para Rojo (2008), com a disseminação das tecnologias digitais da comunicação e informação, houve pelo menos, três mudanças, que assumem relevância na reflexão sobre os letramentos socialmente requeridos:

a) a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, pois isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (CHARTIER, 1997; BEAUDOUIN, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades; b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos



transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, desenraizando as populações e desconstruindo identidades, e a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, pela quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramentos; c) a multissemiótica que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (p. 583-584)

Nesse sentido, alguns planos de aula sinalizam para a exploração de alguns recursos, mas sem fazer um encaminhamento para uma articulação entre os recursos e os efeitos de sentido advindos dessa articulação.

Diante do exposto, é possível considerar que a proposição de planos de aula, mais notadamente, envolvendo a multimodalidade, parece representar um avanço pedagógico e uma estratégia de formação de professores bastante eficiente (já que professores podem interagir a partir dos planos). No entanto, considera-se a necessidade de que os planos de aulas estejam articulados com uma proposta de formação teórico-metodológica, efetivada por meio de vídeo-aulas, indicações de leituras complementares (com direcionamentos para estudo, pois não basta disponibilizar o texto para leitura).

Assim, a partir da análise realizada, reconhece-se que os planos de aulas podem representar uma importante iniciativa para a implementação de um trabalho com a multimodalidade em sala de aula, já que possuem uma estrutura pré-fixada que viabiliza uma visão geral da aula e dinamizam o acesso a diferentes tipos de referenciais e atividades práticas.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo precípuo analisar o tratamento dado à multimodalidade em planos de aulas disponibilizados no Portal do Professor. No entanto, para proceder à análise proposta foi necessário discorrer sobre conceitos basilares para a fundamentação da pesquisa. Assim, este trabalho partiu de uma discussão sobre a multimodalidade, que é um conceito que designa a definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo. Esses modos semióticos (visual, oral, espacial, gestual e linguístico na escrita) podem ser interpretados em termos das escolhas feitas pelos autores dos textos lidos e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto.



Além disso, o conceito de multiletramentos foi posto em discussão, em face da sua articulação com a multimodalidade. Ler textos multimodais pressupõe habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que não somente as questões de linguagem são postas em evidências, mas também os usos sociais que se faz dessa linguagem. Assim, o lugar social ocupado pelos sujeitos, suas intencionalidades, sua discursividade são elementos intervenientes no processo de produção e de recepção dos textos.

Outro conceito proposto para discussão foi o de gêneros textuais/discursivos, pois os textos são considerados uma atividade orientada para um objetivo comunicativo, ou seja, para uma função social. Nesse sentido, os gêneros são produzidos por sujeitos-autores, que mobilizam diferentes recursos, fazem escolhas, utilizam diferentes semioses que podem indiciar verdades, mas que também podem falsear uma realidade. Assim, as semioses podem representar a verdade do mundo real, construir uma realidade ou intencionalmente podem omitir detalhes, induzindo o leitor a uma leitura e a uma interpretação. Nessa direção, a análise da multimodalidade/multissemiose, contextualizada em um gênero textual é fundamental para a melhoria da proficiência de leitura e de produção de textos.

Esses conceitos foram substanciais para iluminar a análise dos planos de aulas, uma vez que a leitura de textos multimodais exige estratégias e habilidades diversificadas. A simples proposição de leitura de uma peça publicitária, em sua forma organizacional, não é suficiente para garantir a percepção dos efeitos de sentido provocados pelos diferentes recursos semióticos, bem como para identificar estratégias de persuasão.

Desse modo, a análise dos planos evidenciou que a iniciativa de disponibilização dos planejamentos em uma plataforma virtual constitui um avanço pedagógico (político), no entanto, outras oportunidades de formação docente devem estar articuladas, de modo a garantir a articulação entre a teoria e prática e o encaminhamento de atividades de modo reflexivo.

THE TREATMENT GIVEN TO MULTIMODALITY IN CLASSROOM PLANS: SIGNALS FOR TEACHER TRAINING

Abstract

This work seeks to analyze the treatment given to multimodality in lesson plans made available on Portal do Professor – a virtual space with educational resources aimed at teachers of Basic Education. This research is based on the foundations of the Multimodality Theory (KRESS, VAN LEUWENN, 2006), on the studies about multiletrations (ROJO, 2009) and on textual/discursive genres (MARCUSCHI, 2003). For an analysis, 10 (ten) lesson plans were selected, based on certain indicators. The relevance of discussions about classroom planning as a strategy for reflective teacher training is evidenced, since it is possible not only to implement methodologies, but also to articulate theory and practice.

Key words: Multimodality. Class Plan. Portal do Professor. Teacher training. Basic education.



Referências

- BRITO, F. F. V. de; SAMPAIO, M. L. P. Gênero Digital: A Multimodalidade Resignificando o Ler/Escriver. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>> acesso 10 jun. 2017.
- DIONISIO, Â. P.. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. et al (org.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FERRAZ, J. A.. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília - UNB, 2011.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London & New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. A questão dos suportes textuais. 2013. Disponível em:<http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf>. acesso em 10 jun. 2017.
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- VIEIRA, M.L. Suportes de escrita. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J Antunes Vieira, 2015.

