

O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM MULTISSEMIÓTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FÁBIO CARVALHO*


Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Belo Horizonte, MG, Brasil.

Recebido em: 18 maio 2020. Aprovado em: 25 jun. 2020.

Como citar este artigo: CARVALHO, F. O Projeto Didático de Gênero como instrumento para o ensino do gênero textual reportagem multissemiótica em aulas de Língua Portuguesa. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 33-55, maio/ago. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n2p33-55

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa-intervenção, destinada a alunos do oitavo ano do ensino fundamental, que ressalta a pertinência da adoção do Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2015) – acrescido de princípios da Multimodalidade e da Gramática do *Design Visual* (KRESS; LEEUWEN, 2006) – como instrumento para didatização do gênero textual reportagem multissemiótica. O estudo constatou a contribuição dessa abordagem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e da percepção dos participantes da pesquisa em relação ao papel do fotojornalismo na construção de sentidos.

* E-mail: fabiomoreira_bh@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3607-9489>

Além disso, verificou-se que esse instrumento de ensino propicia o engajamento dos alunos nas atividades ao propor o trabalho a partir de temáticas relativas ao contexto sociocultural em que se encontram.

Palavras-chave

Fotojornalismo. Projeto Didático de Gênero. Reportagem.

INTRODUÇÃO

A comunicação humana, em qualquer que seja a esfera de atuação, envolve, inevitavelmente, a escolha de um entre tantos gêneros textuais existentes, de modo que dominá-los é fundamental para que o sujeito adquira a condição de se inserir em diferentes realizações sociocomunicativas. Em razão desse fato, a disciplina Língua Portuguesa confere ao processo de ensino e aprendizagem de variados gêneros textuais, tanto na leitura quando na produção (oral ou escrita), uma grande relevância.

Todavia, as atividades em torno da didatização de gêneros textuais multimidiáticos e multifacetados, como a reportagem multissemiótica,¹ são um grande desafio para os professores que, diante das dificuldades inerentes ao ensino em nosso país (falta de material, pouco interesse dos alunos, ambiente conturbado, entre outros), podem se resignar e reduzir o ensino a atividades de verificação da compreensão textual.

Em virtude dessa situação-problema, este artigo destina as suas considerações para ressaltar o fato de que o Projeto Didático de Gênero (PDG) é uma alternativa metodológica que pode atenuar as dificuldades em se trabalhar com gêneros textuais cuja constituição é mais elaborada e complexa. Essa ponderação é proveniente dos resultados de uma pesquisa de caráter interventivo que usou o PDG como instrumento para o ensino do gênero textual reportagem multissemiótica, acrescentando-o com a transposição didática de princípios da Multimodalidade e da Gramática do *Design Visual* (KRESS; LEEUWEN, 2006). O referido estudo constatou que a leitura e a compreensão das múlti-

¹ A expressão “reportagem multissemiótica” (também no plural ou apenas “reportagem”) é aqui compreendida em sentido similar ao que ocorre na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 163): gênero textual multimidiático cuja constituição apresenta diferentes semioses, sendo as mais comuns: a visual, a verbal e a sonora.

plas semioses que constituem os textos, assim como a motivação dos alunos decorrente do cuidado em se alinharem as atividades com o contexto sócio-histórico e cultural em que eles vivem, são vitais para o sucesso das ações de ensino.

No contexto da referida pesquisa, por exemplo, percebeu-se que o crescente aumento do discurso de ódio, manifestado por meio de atitudes malevolentes (preconceito, discriminação, desprezo etc.), era a razão para conflitos que deixavam conturbado o ambiente escolar. Havia uma demanda, portanto, em se produzir uma campanha que viesse a promover o “respeito à diversidade”, com vistas a devolver à escola uma atmosfera mais harmônica, tão necessária para o desenvolvimento dos estudantes.

Em situações similares, a proposta do PDG evoca pertinência porque atenta para as necessidades reais dos alunos, e, a partir desse ponto, a busca por uma solução comum se transforma em motivação, ao passo que a situação sociocomunicativa existente faz emergir o gênero textual a ser utilizado e, por conseguinte, estudado. Na pesquisa citada, os participantes – alunos do oitavo ano do ensino fundamental – compreenderam que, se o preconceito encontra na ignorância o potencial para se arraigar, a leitura, a produção e a veiculação de reportagens sobre a temática “respeito às diferenças” poderiam colaborar para reverter a situação.

O PDG COMO INSTRUMENTO DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) preconiza que a escola precisa assumir a corresponsabilidade social – ao lado da família – no que concerne à promoção de uma “educação integral” do estudante que transcenda a abordagem de conteúdos curriculares tradicionais. De acordo com documento:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...] integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades [...] na prática coerci-

tiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Assim, a mera administração de conteúdo curricular, além de não encontrar respaldo nos documentos oficiais, tampouco faz sentido ser conduzida em um ambiente onde outras necessidades correlatas, como a de acolhimento e enfrentamento da discriminação e do preconceito, carecem de imediata atenção. Em consonância com o conceito de “educação integral”, o PDG apresenta-se como um modelo para didatização do gênero, cuja estrutura oferece possibilidades de correlacionar as particularidades do ensino – como as relacionadas ao ensino de reportagens multissemióticas – à temática “respeito à diversidade”, ambas no âmbito de uma prática sociocomunicativa real, como foi feito no estudo que embasa este artigo. Assim, como defendem suas autoras, o PDG é uma ferramenta que pode ser comparada a um “guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros [...] com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 14).

A vinculação das atividades de estudo do gênero textual a práticas sociais confere ao PDG a possibilidade de resgatar, no processo de ensino e aprendizagem, algo muitas vezes desconsiderado em outras metodologias: a motivação, força interior que se traduz em ações que demonstram o “querer fazer”, e não em simplesmente o “aprender fazer”. Esse é um aspecto relacionado ao ensino que deve ser levado em consideração, uma vez que o aluno, muitas vezes, reluta em assumir o seu papel como estudante no que tange a se interessar pelo aprendizado; em geral, ele precisa de motivação para romper esse ciclo.

Além disso, o PDG apresenta-se como oportunidade para transformar as aulas de Língua Portuguesa em momentos ainda mais produtivos, na medida em que aproxima o currículo às necessidades dos estudantes e, desse modo, possibilita-lhes a compreensão, com clareza, da situação sociocomunicativa que define o gênero textual e por quais razões é pertinente usá-lo discursivamente. Em outras palavras, grande atenção é dada ao letramento nessa abordagem que refuta o ensino artificializado de um gênero e apresenta preocupação com o contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, sempre com o cuidado de fornecer subsídios que lhes permitam ser protagonistas à medida que se constituem em sujeitos que usam a linguagem para transformar o ambiente à sua volta. Nas palavras das autoras, portanto, o PDG é

[...] uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola [...]), como pode ir para além dos muros da escola (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15).

As autoras explicam que o PDG se sustenta como proposta de didatização de gêneros a partir da combinação do que é apresentado por Kleiman (2000) em seus projetos de letramento (PL) e Dolz e Schneuwly (2004) em seus trabalhos sobre as sequências didáticas (SD).

Com relação aos PL (KLEIMAN, 2000), o PDG incorpora a ênfase dada a se conceber o ensino do gênero no âmbito de uma prática social que esteja ligada às demandas escolares, contudo se difere daquele “porque não há uma preocupação com a sistematização do gênero, e sim com a prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 11). Nessas palavras, percebe-se a preocupação das autoras para que o PDG estabeleça um vínculo claro entre a situação existente (contexto) e o gênero textual que dela pode emanar, com vistas a fazer de sua aplicação um evento de didatização de gêneros textuais e de letramento.

Em relação às SD, por sua vez, o PDG incorpora a concepção de ensino do gênero textual a partir do desenvolvimento de capacidades da linguagem, desenvolvida no âmbito dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Cristóvão (2009, p. 318) afirma que é o domínio dessas capacidades que amplia a competência discursiva de um sujeito, tornando-o apto para agir de forma satisfatória em diferentes situações comunicativas. Em seguida, recuperando as propostas de Dolz e Schneuwly (2004), a autora elucida a função de cada capacidade de linguagem: as *capacidades de ação* estão relacionadas às condições de produção dos gêneros textuais, manifestadas por meio do seu conhecimento sobre os papéis sociais do(s) enunciator(es) e interlocutor(es); as *capacidades discursivas* são as responsáveis pela identificação da infraestrutura discursiva/textual, possibilitando o reconhecimento de diferentes modelos a partir de sequências textuais predominantes, do leiaute (disposição dos elementos constitutivos) e da organização dos conteúdos; e as *capacidades linguístico-discursivas* que englobam o reconhecimento e a utilização de recursos linguísticos que envolvem a coesão, a modalização, a ordenação das vozes no texto e as escolhas lexicais (CRISTÓVÃO, 2009, p. 318-320).

Assim como nas SD, o PDG defende que, antes de se iniciar o trabalho com o gênero textual, é fundamental que se faça o Modelo Didático de Gênero (MDG), “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 556). Dessa forma, o professor evita incorrer no risco de desenvolver atividades que, na realidade, não apresentam correspondência com textos que circulam na atualidade.

Esse objeto “descritivo e operacional” deve conter a definição do gênero textual e considerar diretamente as três dimensões ensináveis sobre as quais Dolz e Schneuwly (2004, p. 74) postulam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Dessa forma, o MDG serve ao propósito de elencar as principais características desse gênero textual (levando-se em consideração as suas múltiplas linguagens), a fim de evidenciá-las durante o processo de didatização.

O TRABALHO COM A REPORTAGEM MULTISSEMIÓTICA EM SALA DE AULA

A reportagem multissemiótica é um gênero textual pertencente ao campo jornalístico/midiático que, nas últimas décadas, vem sendo usado com frequência por professores em aulas de Língua Portuguesa. Segundo Faria (2009, p. 12), essa aplicação favorece a construção de uma “ponte” entre a administração do conteúdo curricular e a realidade vivida pelo aluno, uma vez que “oferece um contato direto com o texto escrito autêntico (e não com textos preparados apenas para serem usados na escola)”. Nesse sentido, inferimos que as reportagens se contrapõem aos modelos de textos *ad hoc*, ou seja, textos fabricados que não passam de simplificações adaptadas ao público escolar e, por essa razão, distanciam os alunos de contextos sociais reais de uso do gênero textual, explicam Pasquier e Dolz (1996, p. 5). Além disso, a reportagem carrega enorme potencial para promover “a iniciação do aluno à discussão sobre o discurso jornalístico e [...] certamente contribui para a formação de cidadãos críticos” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 60).

Contudo, ao utilizá-la pedagogicamente, é preciso cuidar para que as atividades em torno de seu ensino sejam condizentes com as suas respectivas características contemporâneas. Os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), o que nos leva a concluir

que, em tempos de rápida e constante alteração dos meios de produção, leitura e circulação e recepção dos textos, a reportagem não se excetua dessa condição, tendo passado, inclusive, por importantes alterações.

Na condição de elemento que compõe um produto de consumo (jornais, revistas e portais de internet), a reportagem precisa ser ao mesmo tempo atraente e objetiva em seu conteúdo. Nesse contexto, a exploração de diferentes semioses, além da verbal, adquiriu, progressivamente, relevância como estratégia de sedução do leitor. O signo visual manifestado no fotojornalismo,² por exemplo, é basilar na constituição do leiaute das reportagens. Todavia, esse é um fenômeno que transcende os aspectos estéticos, pois as imagens podem ser usadas para construir visões particulares do mundo, como adverte Charau-deau (2013, p. 19-20):

Mesmo a imagem, que se acreditava ser mais apta a refletir o mundo como ele é, tem sua própria opacidade [...]. A ideologia do “mostrar a qualquer preço”, do “tornar visível o invisível” e do “selecionar o que é o mais surpreendente” [...] faz com que se construa uma imagem fragmentada do espaço público, uma visão adequada aos objetivos das mídias, mas bem afastada de um reflexo fiel.

O PAPEL DO FOTOJORNALISMO NA COMPREENSÃO DE REPORTAGENS

A presença do fotojornalismo imbricado com outras semioses – à semelhança do entrelaçamento que ocorre entre os fios de um tecido – produz inter-relações dialógicas complexas que exigem do sujeito o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam realizar tanto a leitura de imagens quanto relacioná-las ao conteúdo linguístico. Assim sendo, realizar exclusivamente a leitura da linguagem verbal não é suficiente para que o sujeito atinja a compreensão global do texto.

Evidentemente, em uma sociedade cada vez mais visual, é vital que os sujeitos passem a refletir também sobre os impactos dessa mudança nas práticas linguageiras. Nas palavras de Barcelos (2016, p. 9):

2 “Fotojornalismo”, neste artigo, é entendido como um tipo específico de foto: as fotografias jornalísticas produzidas por um profissional da comunicação, o fotojornalista, o qual exerce “uma atividade singular que usa a fotografia como um veículo de observação, de informação, de análise e de opinião sobre a vida humana e as consequências que ela traz” (SOUSA, 2004, p. 9).

O papel do fotojornalismo exige refletir sobre a complexidade dessa prática social, bem como dos discursos que tais imagens constroem, que visão de mundo apresentam, mobilizando quais imaginários. [...] para informar, o fotojornalista poderá recorrer, por exemplo, a elementos da linguagem fotográfica, como enquadramento e composição, entre outros, os quais colaborem para que ele construa uma imagem que transmita as intenções de informações que deseja.

De fato, o enquadramento, a composição, as cores, entre outros, são recursos usados para produzir uma fotografia jornalística que transmita as intenções desejadas pelo fotojornalista e/ou veículo para o qual trabalha. A autora complementa: “é fundamental pensarmos sobre o processo de significação engendrado por essas imagens e os posicionamentos discursivos que daí emergem” (BARCELOS, 2016, p. 39).

O fotojornalismo, portanto, é o fruto do trabalho motivado de um profissional, o fotojornalista, que transforma sua produção em uma janela para que outros olhem o mundo segundo a sua perspectiva. Essa subjetividade, demonstrada em diferentes níveis, colabora para a caracterização do fotojornalismo como uma prática de linguagem que encontrou nas revistas e nos jornais – em especial, nas reportagens – objetivos comuns à medida que “revela, expõe, denuncia, opina. Dá informação e ajuda a credibilizar a informação textual” (SOUSA, 2004, p. 9). Assim sendo, esse importante elemento semiótico deve ser devidamente incluído nas atividades de leitura e produção textual do gênero reportagem.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL COMO SUPORTE AO ENSINO DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS

Chamar de “leitura” as ações relacionadas aos processos de decodificação, inferência e construção de sentidos, quando aplicada à manifestação da linguagem por meio do signo visual, causa estranheza para alguns, contudo os autores da obra *Reading images: the grammar of visual design* (Gramática do Design Visual – GDV, como ficou popularmente conhecida no Brasil), Kress e van Leeuwen (2006), mostraram que isso é possível e necessário, considerando as particularidades dos textos contemporâneos. Na realidade, a GDV pretende uma “conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de

seu contexto social, político e cultural, mas enquanto código dotado de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 9).

Assim, princípios da GDV foram transpostos às atividades de ensino no âmbito do PDG a fim de subsidiarem a leitura e a produção do fotojornalismo presente nas reportagens. É preciso ressaltar, todavia, o fato de que a GDV se origina dos estudos sociosemióticos, o que implica dizer que a análise do signo visual deve ser feita de modo a considerar toda a situação sociocomunicativa envolvida, ou seja, deve incorporar princípios da Multimodalidade, uma vez que “as dimensões sociais dos sistemas semióticos são tão intrínsecas à sua natureza e função que os sistemas não podem ser estudados isolados” (HODGE; KRESS, 1988, p. 2 *apud* PIMENTA, 2001, p. 187).

METODOLOGIA

A partir de uma abordagem qualitativa, o PDG – acrescido da transposição didática de princípios da Multimodalidade e da GDV – foi aplicado a uma turma de alunos do oitavo ano do ensino fundamental como forma de intervir no processo de didatização da reportagem, com vistas a evidenciar aos alunos a atuação de múltiplas semioses – com destaque para o fotojornalismo – na constituição de textos desse gênero cada vez mais multissemiótico. Esse instrumento de ensino foi constituído de uma sequência de atividades, divididas em sete etapas, no total de 30 horas-aulas. Apresentou como demanda a necessidade apontada pela comunidade escolar de se realizar uma grande campanha de combate ao desrespeito e à intolerância, com o objetivo de promover o “respeito à diversidade”. Nesse caso, a turma selecionada para a aplicação da pesquisa recebeu a incumbência de produzir reportagens, as quais levariam informação e posicionamentos sobre a temática escolhida.

As atividades foram mediadas em sala de aula, tendo uma apostila impressa como suporte, e na sala de informática, de modo que houve alternância de suportes no ensino e no uso de diferentes mídias (portais, revistas e jornais). O material didático se constituía de reportagens para a leitura – selecionadas a partir da temática “respeito à diversidade” e preservadas segundo o seu leiaute original, em cores – e de atividades de variadas tipologias, elaboradas a partir da transposição didática de princípios da Multimodalidade, da GDV e da

noção de capacidades de linguagem, além de outros conceitos que se ajustam à metodologia do PDG, como: 1. “aprendizagem em espiral”, segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 3), na qual conhecimentos prévios dos alunos são usados como base para a construção de um novo saber; 2. concepção de linguagem como interação; e 3. “indissociabilidade entre compreensão e produção textual”, manifestada em atividades que refletem o conceito de que o domínio do gênero textual ocorre mediante a capacidade do sujeito tanto para significar (ler) quanto para fazer significar (produzir) (CRISTÓVÃO, 2009, p. 308).

Por fim, a última etapa consistiu na análise dos dados coletados durante a aplicação do PDG, os quais foram obtidos por meio de anotações feitas pelo professor durante as oficinas e de fotocópias das atividades de interpretação, compreensão e produção do gênero reportagem realizadas pelos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentadas, de forma sucinta, as etapas do PDG: situação inicial, reconhecimento do gênero, produção inicial, módulos, produção final e reescrita. Em cada uma delas, procurou-se seguir o que Dolz e Schneuwly (2004, p. 76) postulam: é preciso “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de realmente dominá-las como realmente são”.

Situação inicial

A apresentação da “situação” no PDG é muito importante para que o estudante entenda a situação de comunicação existente, o seu contexto e o que se espera de cada um em relação à participação no projeto. Para atingir esse objetivo, a aula teve início com um comentário do professor sobre uma reportagem da *Folha de S.Paulo* intitulada: “Metade das crianças e adolescentes se sente insegura na escola”, de 26 de junho de 2019, que abordava os números da violência nas escolas, causada, principalmente, pelo desrespeito à diversidade. Em seguida, por meio do projetor multimídia, a reportagem foi exibida para a turma, com destaque para a análise do fotojornalismo que retratava o desconforto e o medo dos alunos.

Conforme defendem Kress e Leeuwen (2006), os signos possuem potencialidades e limitações. Nesse caso, utilizou-se o potencial da imagem para provocar a reflexão, evocando sensações e sentimentos que motivaram os alunos a se expressar, mencionando situações que ocorriam na escola que os deixavam, igualmente, muito assustados. Esses depoimentos atestaram que as ações visando ao combate ao preconceito e à intolerância eram necessárias e bem-vindas, de modo que concordaram, após essa roda de conversa, em participar de um projeto que buscasse alternativas para combater esse problema.

Além disso, outro objetivo foi desenvolver nos alunos a capacidade de “engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas” (BRASIL, 2018, p. 145). Para tanto, o planejamento previa a exibição de vídeos motivadores. O primeiro deles, *Cuerdas*³ (2011, 10min52), é uma animação que conta a história de uma garotinha que exerce empatia ao ajudar um coleguinha autista e deficiente físico na escola, ainda que sob os olhares preconceituosos de outros. No segundo vídeo, *Respeito às diferenças*⁴ (2016, 19min8), pré-adolescentes, sem saberem que serão testados em uma experiência social, são convidados a participar de uma encenação na qual precisam insultar uma mulher negra. Todavia, mesmo quando lembrados de que se trata de uma atuação, não conseguem realizar a tarefa. Os alunos logo se identificaram com as situações apresentadas, e, dessa forma, os vídeos cumpriram o seu propósito como eficiente forma de mobilização e engajamento dos alunos na busca por um objetivo comum, a saber: estudar para produzir textos do gênero reportagem a fim de levar conteúdo informativo à comunidade escolar, implicitamente fortalecendo a concepção desse público-alvo de que é preciso combater as infrações ao que estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Reconhecimento do gênero

Nessa etapa, foram promovidas atividades que possibilitassem ao aluno o (re)conhecimento do gênero textual e a sua relativa estabilidade. Em vez de lhes serem dadas informações respostas diretas às suas dúvidas sobre a função

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y>. Acesso em: 15 set. 2019.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yG06NY3rPAM>. Acesso em: 15 set. 2019.

e a constituição do gênero reportagem, procurou-se instigá-los a fazer pesquisas – sob orientação do professor – com a finalidade de desenvolverem a autonomia para o aprendizado.

Na atividade principal, os alunos foram orientados a selecionar reportagens e levá-las para a sala de aula a fim de que pudessem ser apresentadas brevemente à turma. Como era de se esperar, muitos exibiram notícias semelhantes visualmente em relação aos gêneros. No transcorrer das descontraídas apresentações, foram feitas algumas intervenções em forma de perguntas, como: “O que diferencia uma notícia de uma reportagem, e por que esse entendimento é importante?”, “Para que servem, e que tipos de assuntos podem (e quais não podem) ser tratados nas reportagens?”, “Qual é a função do fotojornalismo na reportagem?” e “Como as reportagens podem ajudar a combater o preconceito?”.

Após as apresentações, os alunos fizeram atividades, entre elas, pesquisas, para encontrarem respostas às questões apresentadas, discutindo-as em pequenos grupos. Essa abordagem ajusta-se à concepção de linguagem como interação na medida em que oportuniza situações de aprendizagem na qual os alunos possam construir conhecimento a partir de trocas de informações com os seus pares.

Produção inicial

A primeira ação dessa etapa foi apresentar a proposta de produção textual usando o projetor multimídia. Os alunos nunca haviam produzido nada parecido, e, se, por um lado, houve apreensão de alguns diante do trabalho que teriam pela frente – investigar, entrevistar, fotografar, redigir o relato –, havia, por outro, a motivação de poderem produzir textos em ambiente digital. Após o esclarecimento das dúvidas, as atenções se voltaram para dar condições aos alunos de produzir; afinal, “os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais” (VIEIRA, 2007, p. 9).

Nessa perspectiva, boa parte da etapa foi destinada a ajudar os alunos a desenvolver práticas multiletradas, em ambiente digital, correlacionadas à produção do gênero reportagem. Entre outras coisas, os alunos aprenderam as funcionalidades de um editor de texto, destacando como poderiam: 1. alterar o tamanho, a fonte e a cor de uma letra, 2. inserir uma imagem no texto, 3. corrigir erros ortográficos e 4. salvar o documento e enviá-lo por *e-mail*. O desenvolvi-

mento dessas capacidades está incluso no conceito de multiletramentos e precisa ser cada vez mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa.

Após duas oficinas de duas horas-aulas cada, os alunos apresentaram, em formato digital, as primeiras produções que, mais adiante, viriam a se tornar a base para a construção da reportagem na etapa de “produção final”.

Módulo I: capacidade de ação

As atividades desse módulo contemplaram o estudo da reportagem “Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino”, publicada em 21 de novembro de 2018, no portal do jornal *Hoje em Dia*, e se destinaram a desenvolver nos alunos a capacidade de compreender o local (físico e social), o enunciador, o destinatário e o objetivo (o porquê e o para quê) da interação, ou seja, a capacidade de ação, importante tanto para a produção quanto para a compreensão textual, uma vez que “a construção do significado vai se definindo pelas representações do mundo físico e sociossubjetivo que o leitor mobiliza” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 13). Todavia, antes da aplicação das atividades, ênfase foi dada ao ensino de leitura em uma perspectiva multimodal, o que envolve indicar aos estudantes algumas ações (estratégias) “antes”, “durante” e “depois” da leitura, as quais, diferentemente daquelas a que estavam habituados, explorassem as diferentes linguagens presentes na reportagem, com vistas à ampliação da compreensão leitora na medida em que o aluno passa a monitorar os seus modos de agir sobre o texto.

Assim, “antes” da leitura, os elementos relacionados ao contexto de produção e circulação foram destacados. O material didático – produzido a partir de um texto autêntico e de uma cópia exata daquele encontrado no suporte original – oportunizou aos alunos a identificação de vários elementos que contribuíram para a compreensão do contexto sociossubjetivo que circunda a produção, a publicação, a divulgação e a recepção da reportagem, como: nome do veículo, seção, suporte e data de publicação.

Além disso, foram feitas as seguintes perguntas à turma: “Onde fica a instalação desse jornal?”, “Como funciona a redação?”, “O que precisa fazer um jornalista antes de começar a escrever a reportagem?”, “Que outros profissionais desempenham papel importante em sua produção e veiculação?” e “Qual é o nome da profissão de quem produziu o fotojornalismo?”. À medida

que descobriam as respostas em pesquisa usando os celulares, os alunos as compartilhavam com a turma, permitindo a ampliação do conhecimento relativo ao contexto sociossubjetivo que envolve a produção e a circulação das reportagens.

Cafiero (2005, p. 49) defende que o professor deve ajudar os alunos a formular objetivos de leitura. Posto isso, o fotojornalismo – elemento que se destaca no leiaute da página – foi usado como possibilidade para a formulação de perguntas cujas respostas se constituíram em objetivos para a continuação da leitura da reportagem. As perguntas foram: “Considerando a direção dos olhares dos participantes representados, qual parece ser o destino desses participantes na fotografia jornalística?” e “Que ação estava ocorrendo no momento da captura (*click*) do fotojornalista?”. Além disso, por meio dessas questões, foi possível introduzir a noção, apontada pela metafunção representacional da GDV, de que as representações narrativas no fotojornalismo podiam ser reconstruídas por meio da leitura da imagem. “Após” a leitura, uma atividade similar foi apresentada com o objetivo de correlacionar a ação representada no fotojornalismo aos significados culturais que ela representa; afinal, as imagens apresentam “uma riqueza ilimitada de metáforas culturais [...] comuns do discurso do cotidiano” (VIEIRA, 2007, p. 32).

De modo geral, a maioria dos alunos compreendeu que a ação representada na imagem evoca discursos cotidianos, comuns e culturais e que, ao capturar a imagem de um modo que favorecesse a produção deles e de diferentes efeitos de sentido, o fotojornalista se colocou na posição de enunciador, ainda que sob a orientação do jornalista responsável pela produção da reportagem.

Outras atividades “após” a leitura foram mediadas pelo professor, as quais, em consonância com os objetivos do módulo, tratavam do contexto de produção e circulação da reportagem, expondo-a como um subproduto de jornais e revistas que pertencem a uma “empresa empenhada em rentabilizar seu produto” (CHARAUDEAU, 2013, p. 82). Esse fato precisa ser considerado pelo leitor reflexivo. Além disso, algumas atividades foram direcionadas à identificação dos locais nos quais era possível perceber a circulação da reportagem, do público-alvo e, também, de sua influência tanto nas ações a serem realizadas antes de produzir a reportagem quanto nas escolhas que o enunciador faz durante a produção.

Entre a correção de uma e outra questão, momentos foram reservados para que os alunos relatassem problemas similares aos mencionados na repor-

tagem e os compartilhassem com a turma, expondo como se sentiam diante deles. Em conformidade com os objetivos do PDG, o professor fez a mediação das conversas e interveio a fim de destacar ações preventivas que podem evitar diferentes tipos de conflito na escola, entre elas: ponderar sobre um comentário antes de registrá-lo na *web*; afinal, dados colhidos na própria instituição onde a pesquisa foi realizada confirmam que grande parte dos conflitos escolares se origina do mundo virtual e/ou se agrava nele com algum tipo de comentário inoportuno nas “redes sociais”.

Módulo II: capacidade discursiva

Nesse módulo, a oficina 1 foi baseada no estudo da reportagem publicada no portal do *El País*, em 27 de julho de 2017, intitulada: “STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião”. Essa reportagem trouxe a possibilidade de correlação entre o objetivo do módulo – desenvolver a leitura multimodal e as capacidades discursivas – e o diálogo sobre a melindrosa relação entre escola e religião. Na apostila, cujo leiaute original foi mantido, havia retângulos posicionados ao lado dos elementos da estrutura composicional da reportagem, de modo que os alunos puderam identificá-los por escrito.

A partir de uma abordagem elaborada para explorar a Multimodalidade nas reportagens, o fotojornalismo foi analisado durante a leitura, e indagações sobre o seu papel, levantadas: “Onde estaria o fotojornalista para conseguir produzir uma fotografia como essa?”. Por se tratar de uma fotografia capturada a partir de um “ângulo alto” (de acordo com a GDV), era razoável supor que, no mínimo, deu bastante trabalho. Assim, surgia outra questão: “Por que o fotojornalista se esforçou tanto se poderia capturar a imagem de outro ângulo?”. Esses questionamentos deram origem a uma discussão cuja conclusão foi a de que uma mudança nos ângulos utilizados produziria efeitos de sentido diferentes, portanto a escolha de um em detrimento de outro correspondia a uma escolha consciente por parte do fotojornalista. Após essa leitura, os alunos fizeram as atividades da apostila que, além de trazerem reflexões sobre as funções do título, título secundário, subtítulo, fotojornalismo, lide e boxe, também abordavam a variedade de estruturas composicionais da reportagem, como se pode ver a seguir.

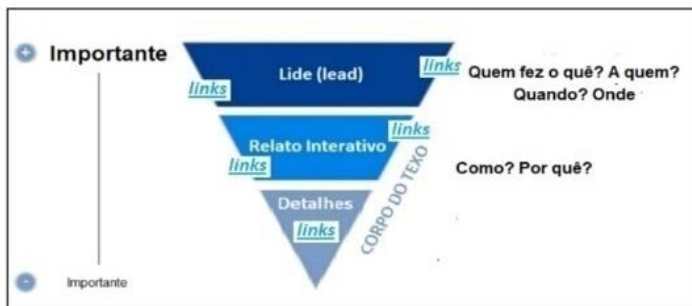
14. Há pelo menos 3 tipos de reportagens: I - a **reportagem de fato**; II - a **reportagem documental ou temática**; e III - a **reportagem de perfil**. Leia as descrições sobre cada uma delas e, em seguida, faça a associação correta com o respectivo número.
- () inicia-se por um lide narrativo (primeiro parágrafo), informando "quem" fez "o que", "onde" e "quando". Na sequência, contempla o "como" e o "por que".
 - () aborda um tema de interesse do público-alvo, aprofundando-se em sua análise apoiando-se em dados estatísticos, fatos e fontes que lhe conferem fundamentação.
 - () apresenta características e/ou feitos de uma pessoa (por ex. artista ou político), trazendo informações e comentários sutis que podem elevar ou denigrir a imagem.

Figura 1 – Exercício da apostila (módulo II).

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse exercício, os alunos deveriam comparar os três modelos de reportagens (cf. LOPES-ROSSI, 2008, p. 62) com as suas respectivas descrições. O MDG apontara que há uma diversidade de tipos de reportagem, e, dessa forma, as atividades em sala contemplaram essa peculiaridade do gênero textual, de modo a evidenciar que os alunos poderiam encontrar, em outras situações comunicativas, modelos com ligeiras alterações no formato em relação ao que estavam lendo. Logo em seguida, outro exercício apresentou um esquema visual que poderia ser atribuído à reportagem em análise, ou seja, uma “pirâmide invertida”, o modelo que se apresentou como sendo o mais comum, embora não o único.

15. Observe o esquema básico de um dos tipos de reportagens mencionados acima.



Em relação a esse esquema, responda:

- A qual dos tipos de reportagem ele se refere? A reportagem de foto
- Quais perguntas são consideradas de imediato? Quem? Quem? Quando? Onde?
- Quais perguntas são respondidas no desenvolvimento? Como? Por quê?

Figura 2 – Exercício da apostila (módulo II).

Fonte: Elaborada pelo autor.

As atividades seguintes destacaram o “efeito de verdade” criado a partir da inserção de outras vozes no relato interativo de uma reportagem – por meio do discurso direto ou de paráfrases –, imbricadas com comentários do jornalista. Além disso, as reflexões sobre os possíveis motivos que levavam o jornalista a usar ora o discurso direto, ora a paráfrase, foram realizadas para que os alunos compreendessem que há motivações nas ações do produtor do texto que determinam as escolhas, tal como postula a sociosemiótica.

A oficina terminou com uma roda de conversa, motivada pela pergunta: “Qual é a relação desta reportagem com o projeto ‘Em busca da igualdade?’”. Alguns alunos se lembraram, de imediato, dos encontros organizados por um grupo religioso na hora do recreio e do olhar preconceituoso com o qual muitos percebiam tais reuniões. Outros se lembraram de uma aluna que, por causa de convicções religiosas, usava saia ou vestido nas mesmas cores do uniforme da escola, mas era massacrada com comentários preconceituosos durante o recreio. Para finalizar, foi feita a seguinte pergunta para gerar a reflexão: “É esse tipo de ambiente preconceituoso que queremos em nossa escola?”.

Na oficina 4, foi realizado um seminário cuja dinâmica previa que grupos de quatro a cinco alunos apresentassem reportagens, previamente escolhidas pelo professor, para o favorecimento da realização de debates entre os alunos. Entre as perguntas que deveriam ser respondidas pelos grupos durante a apresentação, estavam as seguintes: “Qual é o tema apresentado e, no que lhe concerne, qual é a questão apresentada?”, “Que posicionamento é sutilmente construído e que recursos (visuais e linguísticos) foram usados pelo jornalista para construí-lo?”, “Quais recursos visuais (ângulos, saliências, enquadramento, cores, leiaute e outros) foram explorados e de que forma colaboraram para a construção de sentidos?” e “Em nossa escola existem problemas similares?”. O seminário, em conformidade com o PDG, tornou-se um dos pontos altos da intervenção porque propiciou aos estudantes a oportunidade de correlacionarem o tema abordado nas reportagens às próprias vivências à medida que, em uma situação sociocomunicativa real, consideravam as diferentes semioses presentes na reportagem como construtoras de sentidos.

Módulo III: capacidade linguístico-discursiva

A oficina 1 desse módulo teve início com uma aula dialogada na qual os alunos foram questionados sobre o significado da palavra *startup*. Isso se tor-

nou relevante porque um dos aspectos relacionados ao ensino do eixo leitura consiste em considerar o processamento lexical. Às vezes, a complexidade silábica ou a menor familiaridade do leitor com determinadas palavras prejudicam a compreensão (COSCARELLI, 2002, p. 10). Contudo, em vez de o professor dar a resposta, fez-se a leitura de uma reportagem intitulada: “Facebook e *startup* social lançam guia para combater LGBTfobia *online*”, publicada no *site* Huffpost, e um dos objetivos da leitura acordados com os alunos foi descobrir o significado dessa palavra por meio de inferências. Ao final da leitura que explorou a Multimodalidade na reportagem, realizada com pausas protocoladas, a maioria dos alunos conseguiu inferir o sentido, e a atenção dada à leitura foi maior, pois tinha um objetivo.

Em seguida, foram realizadas atividades que evidenciavam estratégias linguísticas para deixar os títulos e os títulos secundários mais objetivos e diretos, entre elas, a supressão de artigos, verbos auxiliares e palavras que podem ser inferidas pelo contexto da reportagem. Além disso, produziram-se atividades que exploravam o papel do aposto na reportagem que, conforme destacamos aos alunos, surge no desenvolvimento do texto sempre associado ao discurso direto, à utilização das aspas e à paráfrase.

Na oficina 2, foi realizado o estudo da reportagem “Polícia caça grupos que pregam a intolerância no Facebook”, publicada na *BBC News*, cujo conteúdo contemplava a presença de duas fotografias jornalísticas com forte apelo sinestésico, ou seja, oportunas para serem analisadas sob a perspectiva da categoria analítica “modalidade”, descrita na metafunção interativa da GDV e da categoria “processos narrativos” (metafunção representacional), visto que o fotojornalismo explorava bastante o apelo sinestésico por meio das cores escuras usadas para a produção de sentidos.

A oficina também contemplou atividades que exploravam o uso de modalizadores, locuções verbais, verbos *dicendi* e locuções prepositivas. A assertividade nas questões evidenciou que ficou consolidada a noção de que o posicionamento do jornalista se manifesta de diferentes formas: tanto pelo uso da linguagem verbal (no uso de modalizadores e na escolha dos trechos para o seu relato interativo) quanto pelo uso da linguagem visual (nas cores, e naquilo que se escolhe mostrar, e como mostrar, no fotojornalismo).

Produção final e reescrita

O planejamento dessa etapa previa a renovação da motivação dos alunos para escrever, pois havia, enfim, chegado o momento. Isso ocorreu por meio de uma roda de conversa. Na sequência, explicou-se aos alunos que a produção inicial revelou que os textos careciam de aprimoramentos, como o desenvolvimento do relato interativo com vozes que se mostrassem relevantes para o tema abordado, pois boa parte das vozes inseridas não era suficientemente relevante para ser relatada. Para ajudá-los nesse sentido, uma entrevista coletiva foi organizada para que, a partir dela, fossem aperfeiçoados os relatos interativos dos alunos ao escreverem as reportagens. Afinal, a base de ordem linguística da reportagem continua sendo os trechos selecionados de uma entrevista. Entre as convidadas, havia uma advogada que trabalha com orientação a pessoas vítimas de injúria racial e/ou racismo e uma aluna de outra classe que foi vítima de discriminação.

Antes, contudo, uma oficina foi destinada a mostrar que entrevistar é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Alguns questionamentos foram levantados e discutidos, como: “Que cuidado em relação ao tratamento se deve ter ao se dirigir ao entrevistado?”, “Caso a resposta não tenha sido suficientemente clara, o que pode ser feito?”, “O que pode ser feito para evitar respostas monossilábicas?” e “O que fazer se o entrevistado começar a divagar e fugir do assunto?”.

No dia marcado, as convidadas foram recebidas. Os alunos fizeram perguntas, questionaram algumas respostas e produziram fotografias que, posteriormente, foram utilizadas na composição da produção final. Essa ação revelou ser acertada, uma vez que forneceu subsídios para o aprofundamento e a elucidação de dúvidas que os alunos tinham em relação à diferenciação dos termos “preconceito”, “racismo” e “injúria racial”, usados na produção final da reportagem. Além disso, suas produções nesse dia revelaram que o estudo de noções provenientes da GDV contribuiu para a fixação do conceito de que o fotojornalismo é um exercício de linguagem, cujo papel se relaciona tanto à informação quanto ao posicionamento.

Na oficina 3, os alunos produziram uma nova versão da reportagem multissemiótica, usando os computadores da sala de informática. O trabalho do professor, nessa atividade, restringiu-se a orientar as duplas no que dizia respeito aos aspectos tecnológicos, como salvar arquivos e anexar imagens, sem

intervenção nos aspectos textuais e discursivos. Ao final de duas aulas geminadas, eles redigiram os textos e os enviaram por *e-mail*. Imediatamente na oficina seguinte, as duplas receberam cópias impressas das reportagens produzidas e, após trocarem os textos entre eles, fizeram a leitura e os avaliaram a partir da utilização da “Ficha de Avaliação do Leitor”, um dispositivo didático que foi coconstruído com a turma para os ajudar a verificar a qualidade textual e reescrever trechos que apresentavam problemas.

Após a etapa da reescrita, uma roda de conversa foi organizada para falar sobre o projeto de produção de reportagens, cujas publicações se dariam de forma gradativa e em diferentes endereços e locais, impressos e digitais. Nesse momento, os alunos puderam oferecer as suas apreciações, sobretudo se as suas expectativas haviam sido atendidas. Após as expressões positivas da maioria dos alunos, eles receberam o agradecimento do professor pelo engajamento e comprometimento demonstrados ao realizarem as atividades para atingir os objetivos do projeto “Em busca da igualdade”. Assim como o próprio nome sugere, a luta por igualdade de direitos é contínua, deve prosseguir também em outros momentos e espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa pelo viés dos gêneros textuais encontra no PDG um instrumento que é exatamente o que Guimarães e Kersch (2015, p. 14) descreveram: “um guarda-chuva”, sob o qual se podem abrigar uma demanda escolar, um gênero textual que dela emerge e uma temática. Ao propor essa metodologia para o ensino de reportagens multissemióticas na pesquisa que embasou este artigo, o PDG se apresentou alinhado também ao papel da escola de “educar para a vida”, na medida em que colocou os estudantes em contato com textos autênticos que estimularam a criticidade para que pudessem entender o que acontece à sua volta, transformar o espaço que os circunda e subsidiar a própria formação como cidadãos. Nessa linha de raciocínio, o ensino de leitura do fotojornalismo presente nas reportagens colaborou para a ampliação da percepção de como esse elemento traz posicionamentos em meio a informações, formando opiniões e legitimando comportamentos por meio da linguagem visual.

Além disso, a pesquisa revelou que foi muito produtivo apresentar aos alunos um modelo de leitura que indicasse ações “antes”, “durante” e “depois”

para estimular o desenvolvimento da compreensão. Com o desenrolar do projeto, essas ações começaram a ser práticas constantes no cotidiano dos estudantes. Paralelamente, o trabalho de desenvolvimento das capacidades de linguagem mostrou-se importante para orientar as atividades de produção textual em diferentes níveis, como: o contexto de produção, a estrutura composicional e a linguagem empregada nas reportagens.

Por fim, verificou-se que ler, refletir e discutir sobre uma temática relacionada às necessidades reais dos estudantes foram ações fundamentais e indissociáveis que, no âmbito do PDG, concederam aos sujeitos participantes a motivação necessária para produzir textos do gênero textual reportagem, mesmo ante a inquietante atmosfera escolar marcada por flagrantes casos de desrespeito à diversidade. Assim sendo, é pertinente a adoção do PDG para o ensino de gêneros textuais mais complexos e multifacetados, como a reportagem multissemiótica, sobretudo porque – inicialmente nas rodas de conversa em sala de aula e, depois, na produção – permite que os alunos se tornem protagonistas à medida que, de modo responsivo ativo, fazem uso da multiplicidade de modos da linguagem para agir no e sobre o mundo.

The Gender Didactic Project as an instrument for teaching textual genre multisemiotic reporting in Portuguese language classes

Abstract

This article is an excerpt from an intervention research, aimed at students of the 8th year of elementary school, highlighting the relevance of adopting the Gender Didactic Project (GUIMARÃES; KERSCH, 2015) – plus the principles of Multimodality and Design Grammar Visual (KRESS; LEEUWEN, 2006) – as a tool for teaching the textual genre multisemiotic reporting. The study found the contribution of this approach to the development of language skills and the perception of research participants concerning photojournalism's role in the construction of meanings. It was also found that this teaching instrument promotes student engagement in activities by proposing work based on themes related to the socio-cultural context in which they find themselves.

Keywords

Photojournalism. Gender Didactic Project. Report.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARCELOS, J. *Imagem e produção de sentido sobre favelas cariocas em fotos jornalísticas*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSCARELLI, C. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2ZVxq7t>. Acesso: 18 ago. 2020.
- CRISTOVÃO, V. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- FARIA, O. *Como usar o jornal na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERNANDES, J.; ALMEIDA, D. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 9-26.
- GUIMARÃES, A.; KERSCH, D. *E então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero: da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras*. In: GUIMARÃES, A.; CARNIN, A.; KERSCH, D. (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 7-28.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd. ed. London, New York: Routledge, 2006.

LOPES-ROSSI, M. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 51-68.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/35kQyNv>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. Tradução Roxane Helena Rodrigues Rojo. *Cultura y Educación*, v. 8, n. 2, p. 31-41, 1996.

PIMENTA, S. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. (org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 185-206.

SOUSA, J. *Fotojornalismo: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

VIEIRA, J. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. *et al.* (org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-34.