



GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E A BNCC: UMA FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA ZONA LESTE DE MANAUS

ARTIGO ORIGINAL

FERREIRA, Lucimar Cabral¹, CARVALHO, Wenis Vargas de², HOLLOSI, Marcio³

FERREIRA, Lucimar Cabral. CARVALHO, Wenis Vargas de. HOLLOSI, Marcio. **Gêneros multissemióticos e a BNCC: uma ferramenta de ensino de língua portuguesa em uma escola da zona leste de Manaus.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 08, Ed. 12, Vol. 02, pp. 05-23. Dezembro de 2023. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/generos-multissemioticos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/generos-multissemioticos

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que promovam a interação professor aluno no componente curricular de Língua Portuguesa visando os resultados na (re)leitura, escrita e compreensão de textos com base nos gêneros multissemióticos na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma escola da Zona Leste de Manaus. O trabalho tem como problematização: como os gêneros multissemióticos alinhados à BNCC podem contribuir como ferramenta para o ensino de língua portuguesa nas classes dos 6º anos do Ensino Fundamental? A abordagem metodológica é quali-quantitativa. Os dados coletados a partir de questionários, foram categorizados e interpretados, e descritos com base estatística. A discussão teórica percorre ao entendimento das multissemioses, a possibilidade da intertextualidade e limitações metodológicas. Estimou-se que aplicá-los no cotidiano exige um olhar crítico às limitações, pois é necessário respeitar as diferenças sociolinguísticas que permeiam a escola, que contribui na relevância social e na importância desses gêneros nesse contexto.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Gêneros multissemióticos, BNCC, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Acredita-se que a disparidade na proficiência da leitura provoca um desnivelamento entre os educandos, tornando-se um problema para a educação brasileira e



desafiando-nos a propor reflexões sobre o papel social do texto, bem como respeitar a variedade linguística que permeiam a sala de aula.

Mediante a muitos porquês e perguntas não esclarecidas que percorrem o eixo da sala de aula e a sistemática do ensino-aprendizagem, pensou-se na proposta de analisar os fatores que promovam a interação professor-aluno na perspectiva dos gêneros multissemióticos e a BNCC como ferramenta de ensino do componente Língua Portuguesa, em uma escola da Zona Leste de Manaus-AM. Apresentamos a seguinte problemática: Como os gêneros multissemióticos alinhados à BNCC podem contribuir como ferramenta de ensino no componente curricular de Língua Portuguesa nas classes dos 6º anos do Ensino Fundamental?

A abordagem metodológica é de cunho quali-quantitativo, possibilitando apresentar a seguinte hipótese: Os gêneros multissemióticos e o estudo contextualizado alinhados à BNCC, melhoraram consideravelmente o rendimento pedagógico dos alunos participantes da pesquisa?

Entretanto, é necessário descobrir caminhos e (re)pensar estratégias que favoreçam o ensino-aprendizagem, de modo que as atividades pedagógicas sejam acolhidas em sala de aula, pois entende-se que a rotina subtrai o prazer de aprender e de trocar conhecimentos oportunizando através desse trabalho interpretar fenômenos que contribuem ou não para a atual conjuntura da educação brasileira, especificamente aos 6º anos da escola participante desta pesquisa

Participaram dessa pesquisa, 06 (seis) alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual situada na região da Zona Leste de Manaus-AM. A amostra é relativamente pequena, face ao momento de pandemia da COVID-19 em que o Brasil e o Mundo vêm atravessando e 06 (seis) professores voluntários de Língua Portuguesa e 06 (seis) pais. Professores e pais responderam aos questionários.

2. OS GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E A BNCC

A pesquisa traz uma abordagem à luz de literaturas contemporâneas apresentando como suporte teórico o entendimento dos gêneros multissemióticos para o ensino-



aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa para os 6º anos do Ensino Fundamental. É notável o desafio no campo da leitura e compreensão textual segundo às competências da BNCC, oferecendo uma multiplicidade de aspectos a serem observados em virtude da amplitude linguística.

Segundo Marcuschi (*apud* Koche; Marinello, 2015) “os gêneros não são entidades naturais [...], mas são artefatos culturais construídos historicamente por ser humanos.” O autor enfatiza que os gêneros emanam das necessidades socioculturais ao passo de serem indispensáveis ao meio social.

De acordo com essa concepção, é necessário estudar a linguagem de maneira contextualizada, na perspectiva da linguagem em movimento e situada. Pois, compreende-se como artefatos culturais as múltiplas interpretações e interações do indivíduo ao longo dos tempos. Assim, os gêneros reverberam resultados da interação social, é o produto da linguagem em constante movimento.

Para Bannell *et al.* (2016) a linguagem é sistematizada em múltiplas vertentes, de tal modo cita Taylor (1985) que ressalta a dinamicidade interpretativa dos indivíduos. Pode-se empreender que, o universo da interpretação exige habilidades, contudo, são ações bem peculiares dos indivíduos, pois, o processo reflexivo se define ao passo que evocamos as nossas interpretações de mundo.

Dias *apud* Rojo e Moura (2012), ressalta a importância da compreensão da dinâmica dos gêneros textuais e que os gêneros multissemióticos atualmente perpassam o cotidiano do aluno e ativam o gatilho de muitas habilidades no tocante à leitura e a escrita, propondo a amplitude do letramento para multiletramento. Essa visão consiste em gerar no aluno autonomia de interação pautada no universo do letramento.

É impossível compreender os gêneros sem captar sua relevância social e comunicativa. Schneuwly (2004) citado por Dias *apud* Rojo e Moura (2012), postula que: “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos”. Sugestivamente as autoras acrescentam que é preciso o professor sistematizar suas práticas para



garantir autonomia no aprendizado, independente do grau de complexidade do gênero.

Nesse sentido, é importante ponderar que trabalhar os gêneros requer muitas habilidades. No entanto, o desafio perpassa aos métodos, como ensinar e como proporcionar resultados satisfatórios, um enfoque na descontextualização.

A descontextualização está aquém do ensino da linguagem, Bagno (*apud* Antunes 2010) ressalta que não podemos existir fora da linguagem. Talvez esse seja outro grande desafio, pois o ensino de línguas é um ambiente profundo que precisa ser explorado por seus interlocutores, ressaltando o ensino contextualizado.

No entanto, muitos caminhos conduzem ao baixo rendimento escolar. Visto isso, Naspolini (2009) afirma que no passado as tarefas escolares eram fatigantes e descontextualizadas, o que motivava o fracasso no ensino-aprendizagem. A autora sugere a provocação do conhecimento significativo e desafiador. Para tanto, o desafio do trabalho possivelmente está pautado no método.

É interessante evidenciar que em relação ao ponto de vista metodológico, muito se tem a analisar, a linguagem caminhou sob as amarras de um sistema gramatical como expoente do uso da língua. Conforme Marcuschi (2001, *apud* Bagno; Stubbs; Gagné 2002) a língua se materializa por meio dos textos ordenados e estabilizados “para uso em situações concretas”. O autor afirma que é necessário sobrepor um ensino aprendizagem que considere o texto, segundo ele, a face empírica da língua.

Bagno; Stubbs; Gagné (2002), ressalta que o ensino tradicional deixou à mercê os incontáveis gêneros característicos das práticas da oralidade. Assim sendo a importância dos gêneros multissemióticos sob a ótica da BNCC, estes textos fomentam a interação de todas as formas de linguagem.

A sala de aula em conformidade com a BNCC configura-se em um coeficiente norteador à educação básica no Brasil, sob a conjuntura de caráter normativo. Ressalta-se dez (10) Competências, dentre elas:



Utilizar diferentes linguagens (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos (...) produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo (...) (Brasil, 2017, p. 11).

Os preceitos da contextualização, sugerem que, segundo as premissas desenvolvidas pelas 10 (dez) competências, é relevante observar que gênero é o agir discursivamente. É compreender as maneiras que ele se apresenta. Destaca-se a ambientação e suas faces na interação. Isso provoca as divergentes formas de percepção por parte dos discentes. Suas diferentes linguagens estimulam diálogos. Os gêneros permeiam os ambientes sociais dos alunos, interagindo com suas experiências e leituras de mundo nos vastos contextos.

Sobre a BNCC e a linguagens, o desafio é fundamentar o texto e o contexto como ferramenta de trabalho para o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto, a escrita e a reescrita, nas mais diversas mídias e semioses.

Paralelamente ao posicionamento, Antunes (2010) afirma que os gêneros em muitos casos não são especificados nas propostas de produção textual, pois ainda ocorrem muitas limitações, tendo em vista, que é mais produtivo especificar o gênero e direcionar a tarefa escolar.

Cagliari (2009) destaca que a leitura é sem dúvida a atividade prioritária na formação do aluno, enquanto Antunes (2005) afirma: “[...] não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação”. Entretanto, aquele ressalta que se o aluno não rende em outras atividades, mas se consequentemente for um bom leitor, vê na escola um cumpridor por excelência de seu papel na vida dos indivíduos, pois:

A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. A grande maioria dos problemas que o aluno encontra ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. (Cagliari 2009, p. 130).

A competência de leitura é o maior bem a ser desenvolvido pelas Instituições escolares. Considerando-se que o aluno possui conhecimentos linguísticos anteriores



aos que são construídos no ambiente escolar. Enquanto instituição, a escola deve mediar esses conhecimentos, renovando estratégias de transformação desse sujeito para a (re)construção do ato de ler, aperfeiçoando o indivíduo e tornando-o em um leitor crítico e sujeito atuante no espaço em que vive.

Pois, não se pode pensar em um ensino fadado ao tradicionalismo. Nesse sentido, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) pontuam o discurso no ponto de vista dialógico da linguagem, enfatizam as considerações sobre a flutuação terminológica e a consideração de noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin.

Nessa perspectiva, os indicadores de partida são as condições situadas no enunciado em que se concretiza ao ponto em que se materializa. Haja visto, a necessidade de abordagem dos interlocutores, enfatizando-se aspectos pontuais: a maneira e o tempo como ocorre a enunciação dos sujeitos e os papéis sociais, constituindo-se base de apoio para a compreensão do enunciado e a sua materialidade.

A BNCC (Brasil, 2017) especifica que: “O trabalho com gêneros verbais e híbridos, são potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilitando vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (...)”. Para Marcuschi (2008) a sala de aula é um laboratório de pesquisa de amplo aspecto. Quanto à proposição professor e aluno e a interação com foco na aprendizagem, o ensino não deve estar pautado em imposições conteudistas.

Pauta-se o diálogo, como elemento norteador. De acordo com contribuições de Tough (1979, *apud* Bagno; Stubbos e Gagné, 2002) o diálogo estabelece conexões interpessoais. Quando há boa relação entre os atores envolvidos, aumentam-se também as motivações das atitudes tanto do primeiro quanto do segundo.

Quanto à interação entre professor-aluno, é importante frisar os preceitos de Freire (1987, p. 11) o autor enfatiza o monólogo dentro dos parâmetros do isolamento, nesse sentido, sobressai-se a negação do homem. Assim, nota-se o limiar da consciência. O autor também faz uma reflexão sobre o diálogo enquanto fenômeno locucional:



O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. (Freire, *Ibdem*).

É importante perceber a criticidade do objeto, uma vez que o autor defende a ideia de diálogo crítico e libertador: “O diálogo é uma exigência existencial”. A concepção dessa teoria, implica no ponto de apoio entre o refletir e o agir dos atores envolvidos, não é lícito restringi-lo à simples trocas de ideias entre os indivíduos. Entretanto, sugere-se a compreensão de que os dialetos dos alunos são inerentes a eles e ao meio social ao qual estão inseridos. Assim, ao chegarem à escola esses dialetos sugestivamente devem ser respeitados.

A partir de nossa inquietação para investigar meios que promovam subsídios que contribuam à interação dos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem, tem-se nesses princípios educacionais a base do diálogo e a preservação dos conhecimentos que o aluno já possui antes de chegar à escola.

A escola prima por um ambiente receptivo com base no respeito à diversidade. Subentende-se que reside no diálogo, o veículo primordial de interação com foco na aprendizagem. Assim, as práticas cotidianas na sala de aula se tornam mais favoráveis entre professor e aluno. Quanto a prática docente, entende-se que:

[...] propor produção escrita, diagnosticar a qualidade dos textos dos alunos ou avaliar o grau de conhecimento através de uma produção escrita pode ser (e, em geral, é) atividade integrante de qualquer disciplina. (Signorini, 2008, p. 95).

As atividades propostas em sala de aula, estão fundamentadas nas produções escritas. É relevante perceber que elas não são suficientes, pois é necessário pensar o texto, planejá-lo e saber situá-lo, a fim de que os indivíduos interagentes nos processos de comunicação estabeleçam a percepção dos significados.

Freitas e Barbosa (2013), ainda que com desafios, o professor não pode omitir-se e sugere que para sanar injustiças e desigualdades na escola, o professor pode fomentar valores e pensamento crítico, indispensável à cidadania.



Outro ponto de vista bastante coerente é destacado por Naspolini (2009) outrora as tarefas eram cansativas e repetitivas. Assim, o desafio do trabalho certamente está no método, o conjunto de ações, planejamento, avaliação e demais estratégias pedagógicas que viabilizem o pensamento de uma metodologia que prime na centralização do aluno enquanto protagonista no processo ensino-aprendizagem.

A prática docente requer criatividade com foco na significância, produtividade e desafio. No entanto, reforçamos a ideia de que a aprendizagem significativa é justamente aquela que se molda pela interação entre o novo e o prévio conhecimento, pois, a aprendizagem só é efetiva a partir daquilo que já se conhece. De outro modo, observa-se a aprendizagem mecânica, cuja vertente não provoca o aprendizado efetivo, sendo ele um dos grandes questionamentos e desafios da educação brasileira.

Quanto a heterogeneidade linguística e a escola, Bortoni-Ricardo (2005), reforça que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. [...] o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (Ricardo-Bortoni, 2005, p. 15).

Cabe esclarecer que o aluno é sujeito de perfil dinâmico e íntimo dos ambientes virtuais, enquanto a escola é por excelência o espaço de múltipla interação social. Portanto, a língua dinâmica dialoga com os saberes inerentes entre os indivíduos.

Quanto ao rendimento escolar enquanto variável, está intimamente relacionado ao letramento. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012), afirmam que letrar a criança tendo como espelho apenas um tipo de prática, esquivando-se de outros letramentos. Sobretudo, o letramento social, deixa à margem a educação proposta nas entrelinhas das diretrizes educacionais.

Diante dessas observações, vale acrescentar as contribuições de Marcuschi (2008) uma vez que essa pesquisa tende a reunir variáveis que contribuem ao baixo desempenho do aluno em Língua Portuguesa:



Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo. [...] Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problema de organização linguística e informal. (Marcuschi, *Ibidem*).

Sugere que essas deficiências ocorrem no campo da coesão, seja na ausência ou no exagero. Registra-se a ocorrência de falta de coesão e a geração de frases soltas. Nesse sentido, “o resultado será evidentemente o baixo rendimento do aluno” (Marcuschi, 2008, p. 53). O autor conclui que os textos abordados nas escolas denotam “ignorância e descompasso em relação a complexidade da produção oral dos alunos”. Para tanto, adverte que a escola tende a ignorar o fato de que o aluno tem domínio sobre a língua ao adentrar à escola.

No entanto, Kleiman (2006) faz uma abordagem sobre o contexto do fracasso e o contexto de aprendizagem ou aprendiz bem-sucedido. Segundo ela, o aluno compreende textos complexos, caso perceba uma atitude motivacional no professor.

Sobre esse contexto, Bagno, Stubbs e Gagné (2002) “reporta-se ao tema variação linguística e ensino de língua: a doutrina do erro”. Os autores retomam a concepção da língua usada na prática da discriminação e enfatizam a inexistência do erro, e sim à variação e a modificação da língua. Nesse sentido, Cagliari (2009) faz uma abordagem concernente ao ambiente escolar e a variação linguística. É nesta que reside o maior peso relativo aos problemas de fala e escrita. Afirma que o livro didático se constitui em um terreno fértil no âmbito da incompreensão do fenômeno.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002) apontam que os fatores socioeconômicos são autênticos marcadores na pirâmide da variação linguística, pois, os fatores sociais e econômicos acentuam a cristalização, no que se refere a cultura do erro, uma vez que, os autores partilham a concepção de que, o preconceito linguístico é visível entre os falantes da língua, ocorrendo a estigmatização aos falantes de posição inferior na base da pirâmide social.

No que tange a pirâmide da variação linguística, a variação enquanto fenômeno compreende dentro de um determinado período temporal as muitas maneiras de se



dizer a mesma coisa, denominadas como variantes. Pirâmide social relaciona-se ao modo das variedades relacionadas ao grau de letramento, onde os indivíduos se destacam e usam a língua de forma diferente, acentuando-se às posições de prestígio na pirâmide social, pois o indivíduo que utiliza a variedade padrão da língua tende a ocupar lugar de privilegiado na pirâmide social.

Dentro dessa perspectiva, os autores defendem que caberia à escola socializar ao falante que a sua variante linguística utilizada nas produções escritas e verbalizadas estará à mercê de análises externas, de usuários da mesma ou em outra posição social.

Segundo Wachowicz (2012), não se deve esquecer que o texto tem sua gênese na história e nas relações humanas, logo, para a autora, o texto tem ideologia. É importante formatar uma escolha dos textos voltadas à realidade do aluno, com ênfase nas práticas sociais, nunca desvinculando o ensino contextualizado e articulado como pré-requisito ao desenvolvimento da oralidade, leitura e (re) escrita.

É relevante pontuar que as intenções comunicativas devem estar contidas nos planos de trabalho em sala de aula. Na dimensão dessa temática, o ensino-aprendizagem ganha notório dinamismo com as práticas situadas de leitura. No entanto, a leitura para Cagliari (2009), é uma atividade extremamente complexa:

Por isso, a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer a seus alunos. [...] a leitura a que me refiro [...] o leitor faz da interpretação que o escritor fez da sua "leitura do mundo" (Cagliari, 2009, p. 133).

Portanto, a boa leitura deve se efetivar sob a óptica dos planos sintagmáticos e paradigmáticos. Pois, ler não é tarefa de fácil complexidade, já que exige do sujeito manejo no campo da interpretação e novas descobertas.

3. APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA

Para realização deste trabalho, optamos pelo método quali-quantitativo em virtude de analisar os fenômenos sob a óptica descritiva dos aspectos sociais, coletas de dados



em fontes bibliográficas e a mensuração dos dados estatísticos. Günther (2006), pondera que a pesquisa qualitativa e quantitativa apresenta suas peculiaridades, pois assume um caráter misto, no sentido que os métodos não se excluem, mas complementam-se para os fins planejados pelo pesquisador.

Compartilha-se o pensamento de que os dados coletados nas literaturas e nas grandezas numéricas, são elementos essenciais para a reverberação da contextualização dos fundamentos da pesquisa. Logo, a relevância de coletar dados em fontes bibliográficas são fatores primordiais ao conhecimento científico, bem como a análise das grandezas numéricas.

Atribuímos aos 06 (seis) alunos dos 6º anos participantes da pesquisa, textos multissemióticos com a finalidade de registrar a contextualização do método da pesquisa. Também foi aplicado um questionário com perguntas estruturadas para 06 (seis) professores e 06 (seis) pais. Aos professores os questionários foram entregues pessoalmente e devolvidos por e-mail, por estarmos no período da pandemia Covid-19. Aos pais, foram preenchidos e entregues na escola com intuito de quantificar os dados relevantes à pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi realizada em três momentos consecutivos: a) Coleta e análise do material bibliográfico; b) Coleta e quantificação dos elementos propostos por meio de questionários aos 06 (seis) professores participantes da pesquisa, descrição abaixo na TABELA 1; c) Coleta e quantificação dos elementos propostos por meio de questionários aos 06 (seis) pais participantes da pesquisa, descrição abaixo na TABELA 2.

Concomitantemente, a dinâmica da sala de aula se adequa ao aproveitamento dos textos multissemióticos com o foco voltado aos 06 (seis) alunos participantes da pesquisa, conforme mencionado anteriormente. O acompanhamento dos alunos não foi fácil, pois a rotina escolar experimentava o sistema híbrido da pandemia com revezamento de frequência alternada da turma. Os alunos do Estado do Amazonas



frequentavam as aulas divididos em dois grupos: A e B. Isso dificultou a coleta dos dados e a observação do aprendizado. Portanto, foi possível socializar a experiência com os discentes.

Tabela 1 - Questionário aplicado aos professores

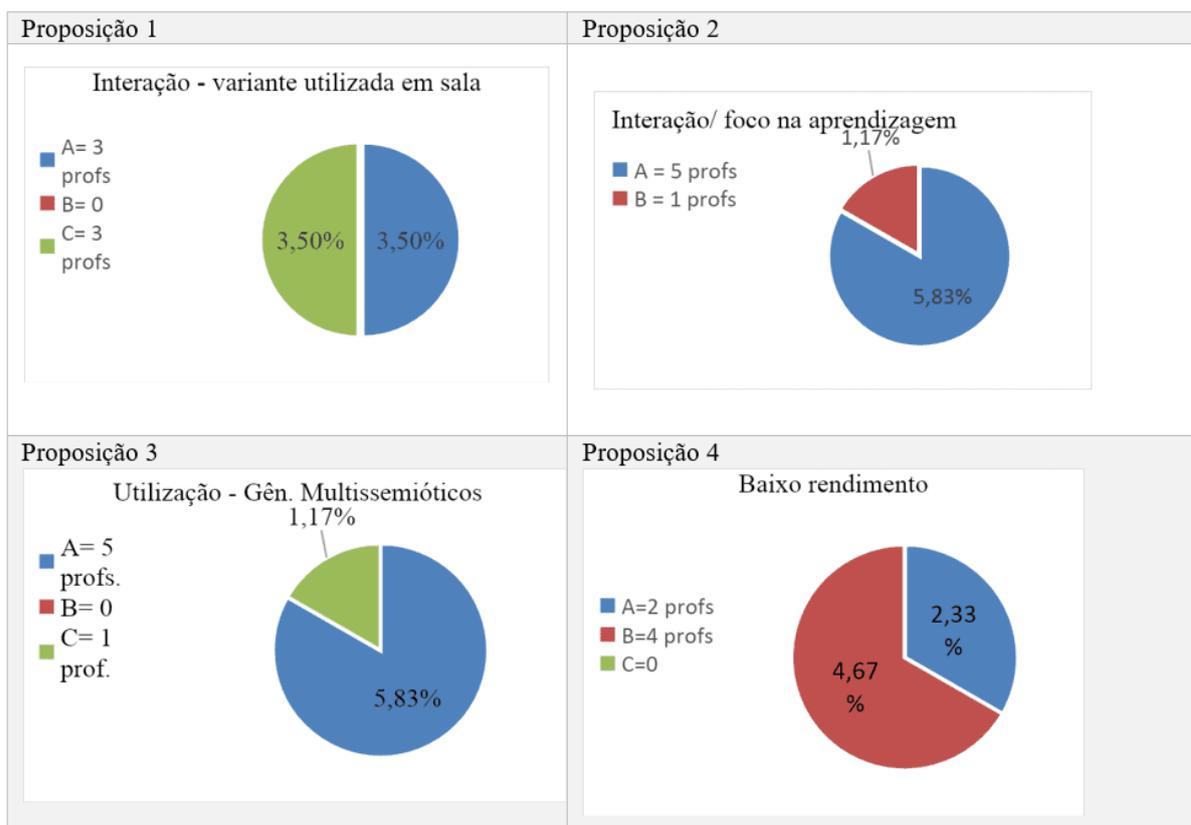
APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES APLICADAS AOS PROFESSORES.			
<p>1) Como você avalia o processo de interação com seus alunos, no que se refere à Variedade linguística? Considere a assertiva BOM ou EXCELENTE e suas peculiaridades.</p> <p>a) Bom. Porém, no processo de interação primo somente pela Norma Padrão</p> <p>b) Bom, porém, o conteúdo é repassado de maneira expositiva. A interação é limitada para manter a ordem.</p> <p>c) Excelente, temos um bom diálogo. Sempre pautado no respeito às diferenças linguísticas.</p>	<p>2) Em relação às práticas cotidianas, como você vê o processo de interação professor x aluno com foco na aprendizagem?</p> <p>a) Importante, pois o processo de interação aproxima os atores envolvidos, consequentemente reflete no aprendizado.</p> <p>b) Importante, mas o processo de interação deve ser limitado. As aulas são expositivas de conteúdo para que o aluno não perca o foco.</p> <p>c)</p>	<p>3) Você costuma trabalhar com os gêneros multissemióticos?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Raramente</p>	<p>4) Na sua opinião, quais os principais fatores que promovem o baixo rendimento do aluno?</p> <p>a) O aluno não foi alfabetizado e letrado corretamente nas séries iniciais</p> <p>b) Falta de acompanhamento da família</p> <p>c) O aluno não demonstra interesse em aprender.</p>
Opção de respostas dos professores – representação percentual			
1) Variável interação – professor-aluno (linguagem)	2) Variável Foco na aprendizagem	3) Variável: gêneros multissemióticos	4) Variável - Baixo rendimento
APRESENTAÇÃO DA ESCOLHA DAS ALTERNATIVAS E PERCENTUAIS			
Proposição 1	Proposição 2	Proposição 3	Proposição 4
A= (3 professores) 50%	A= (5 professores) 83% B= (1 professor) 17%	A= (5 professores) 80%	A= (2 professores) 33,3% B= (4 professores) 67% C= 0%



B= (0 professores) 0%		B= (0 professores) 0%	
C= (3 professores) 50%		C= (1 professor) 20%	

Fonte: Autores, 2023.

Tabela 1 - Representação gráfica



Fonte: Autores, 2023.

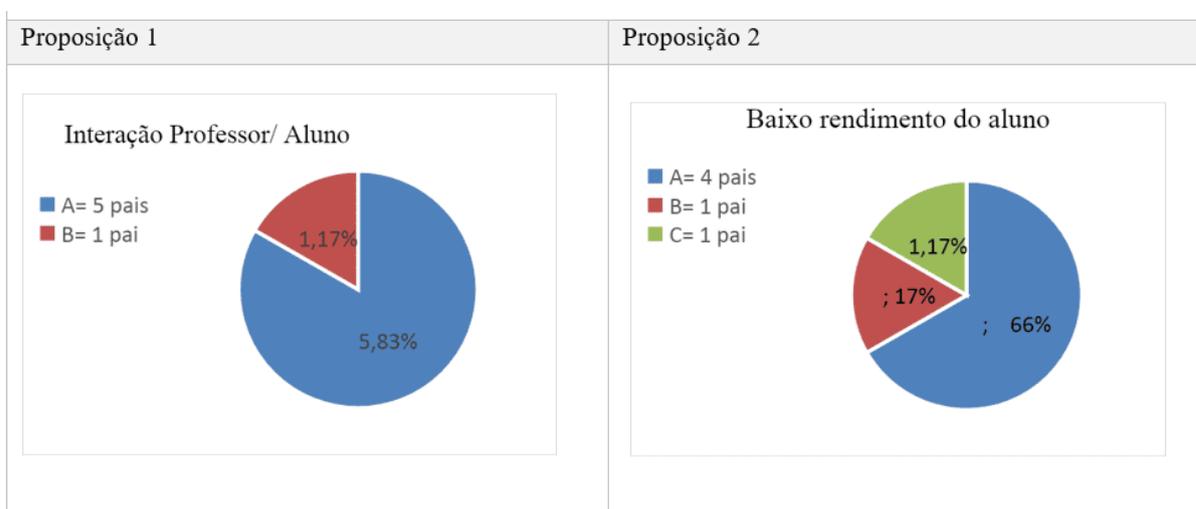
Tabela 2 - Questionário aplicados aos pais

APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES AOS PAIS	
<p>1) Como você analisa a interação de seu filho com o professor de língua portuguesa? (Peça ajuda a criança para responder)</p> <p>a) Excelente, meu filho tem uma boa interação com o professor (a), o diálogo entre eles coopera no aprendizado da criança;</p> <p>b) Boa, porém, o professor (a) não consegue dar atenção a todas as crianças.</p>	<p>2) Na sua opinião, o que causa o baixo rendimento escolar do aluno?</p> <p>a) Não houve boa alfabetização e letramento nas séries iniciais.</p> <p>b) Salas de aula superlotadas.</p> <p>c) Falta de leitura, pois os professores não estimulam a leitura.</p>

Opção de respostas dos pais – representados pelos nº de 1 a 6	
1) Variável interação – professor-aluno	3) Variável: possível causa do baixo rendimento
REPRESENTAÇÃO PERCENTUAL	
Proposição 1	Proposição 2
A= (05 pais) 83%; B= (01 pai) 17%	A= (04 pais) 66%; B= (01 pai) 17%; C= (01 pai) 17%

Fonte: Autores, 2023.

Tabela 2 - Representação gráfica



Fonte: Autores, 2023.

De acordo com os dados demonstrados na Tabela 1, na proposição 1 do questionário: 50% dos professores primam pela norma padrão; 50% consideram importante o respeito às diferenças. A proposição 2 indicou que 83% dos professores estimam a importância da interação professor-aluno, pois aproxima os atores envolvidos, refletindo no aprendizado; 17% afirmam que deve ser limitada, para não atrapalhar as aulas e o foco do aluno.

Quanto à proposição 3, o uso dos gêneros multissemióticos 83% dos professores afirmaram utilizá-lo; 17% não se atentam à escolha. Em relação ao baixo rendimento do aluno: 67% dos professores indicam a falta do acompanhamento familiar; 33% o aluno não foi alfabetizado e letrado consistentemente nas séries iniciais.



Em consonância com a Tabela 2: 83% dos pais acreditam que o diálogo é excelente e reflete positivamente no aprendizado; 17% acreditam que o professor não consegue dar atenção a todas as crianças, refletindo no ensino-aprendizagem.

Na proposição 2 – Baixo rendimento do aluno, 66 % dos pais apontaram um descompasso na alfabetização e letramento; 17% atribuem às salas superlotadas; e 17 % falta de estímulo à leitura.

Responde-se a questão norteadora, onde a análise foi realizada à luz do estudo dos gêneros e a visão da BNCC, escopo da pesquisa. Sobrepõe-se o diálogo pontuado por Freire (1987); é por meio do diálogo que os sujeitos caminham. Logo, o questionamento da pergunta central encaminha a análise dos fatores que permeiam o caráter da dualidade da língua no que tange a mobilidade urbana e modalidade rural.

Direciona-se à clareza do problema, sendo essencial a contribuição efetiva desses gêneros ao ensino, do contrário não teria sentido o estudo. Pois, é ingênuo pensar na simplicidade dos fatos sem recorrer a maneira como a BNCC o aborda.

A contribuição por meio dos gêneros se efetiva a partir da compreensão do papel comunicativo e social intrínseco a cada gênero. Portanto, com base nas análises obtidas por esse trabalho de pesquisa, a interação professor aluno deve estar pautada no respeito às diferenças linguísticas, no diálogo, a fim de que o ambiente da sala de aula seja propício a troca de saberes.

Verificou-se que a hipótese é verdadeira, no entanto, cabe ressaltar que não se pode compreender o estudo dos gêneros sem que anteriormente se compreenda o papel comunicativo. Alcançou-se o resultado com base na análise das literaturas, dos textos aos alunos participantes, e da mensuração dos dados coletados por meio dos questionários aos professores e pais.

Constatou-se que a adequada seleção dos textos, provoca um diferencial nas práticas cotidianas pedagógicas. Foram oferecidos aos alunos, gêneros multissemióticos diversificados, prioritariamente, os contidos no livro didático e gibis da Turma da Mônica Jovem. Estes foram adquiridos pelo professor pesquisador.



Identificamos que os gibis tiveram melhor aceitação, pois esse tipo de gênero textual permite que os estudantes realizem a leitura individual e no coletivo. A socialização e o relato da história possibilitaram ao aluno o desenvolvimento de ideias, uso de uma linguagem que lhe é comum e a prática da linguagem não verbal, enfatizadas pelas mímicas. Tendo como produto a interação com o professor, com o grupo e o humor, típico do gênero. A coleta desses dados favoreceram o entendimento que encaminhou a questão norteadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou que o ensino pautado a partir de gêneros multissemióticos obteve resultados satisfatórios, pontuando-se a seleção correta, a utilidade e o papel social. É preciso ir além do texto, interligando-o às práticas sociais, seguindo a perspectiva do ensino direcionado pelos objetivos.

Literatura e prática, por vezes, têm se mostrado antagônicas. Não oportunizar ao discente explorar o gênero com um pensamento crítico, é admitir um ensino descontextualizado. Ainda há muito o que se conhecer sobre os gêneros multissemióticos, pois os autores sugerem que se fossem trabalhados em sala de aula da maneira adequada, o ensino caminharia ao padrão de qualidade.

Sugestivamente, o ensino deve estar alicerçado no diálogo e respeito às diferenças. A interação professor– aluno é ferramenta indispensável ao ensino de Língua Portuguesa com resultados satisfatórios na (re)leitura, escrita e compreensão de textos por meio dos gêneros multissemióticos na perspectiva da BNCC para escola da zona leste de Manaus.

Outra evidência é enfatizada por Bagno, Stubbs e Gagné (2002) o diálogo é capaz de garantir o pleno desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno, além de promover-lhe notável experiência de vida, culminando em excelente ferramenta de ensino e aprendizagem.

Os textos multissemióticos oferecem ao aluno um portal ao mundo fantástico da leitura, além de favorecer a construção da identidade do indivíduo. Este,



reconhecendo-se como sujeito atuante no espaço em que vive. O diálogo é motivador, pois é por meio do diálogo que os sujeitos se conectam, partilham saberes e conquistam experiências de mundo.

Também ofereceu a contribuição social, uma vez que discutimos um tema de interesse social, cuja gênese pode estar centrada no preconceito. Os interessados em investigar o tema encontrarão pontuações sobre uma variedade de variáveis relevantes ao ensino da Língua Portuguesa, bem como suas limitações, uma vez que, a Língua é um elemento vivo e estará sempre em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna letramento, variações & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BANNELL, R. I. **Educação do século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do Professor**. Parábola Editorial, 2006

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire>>. Acesso em: 23 out 2020.

FREITAS, M. G.; BARBOSA, M. S. M. F. O professor de Língua Portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, ISSN: 2317-2347, Vol 2, Nº 1. 2013. Disponível em <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/download/130/128>>. Acesso em: 24 ago. 2020.



GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=Pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 out 2020.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*. BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do Professor**. Parábola Editorial, 2006, p. 25-27.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais: práticas de leitura e escrita e análise linguística**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MEURER, J. L; BONINI, A.; MORTA-ROTH, D. (Org). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, I. (Org.). **(Re) Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística: nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

Enviado: 31 de julho de 2023.

Aprovado: 12 de setembro de 2023.

¹ Mestre em Ciências da Educação, Universidad Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai; Pós-graduação Lato Sensu em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Literatura Luso-Brasileira, pela ESMAC - Escola Superior Madre Celeste (2010), Ananindeua – PA; Graduação em Administração de Empresas, obtendo o grau de Bacharel em Administração pela FACI - Faculdade Ideal com Certificação de Qualidade FGV Fundação Getúlio Vargas; (2011), Belém-PA. Graduação em Letras - confere o título de Licenciado Pleno em Língua Portuguesa pela UEPA - Universidade do Estado do Pará (2008). ORCID: 0009-0008-1602-9250. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1260914513663874>.

² Orientador, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7276-9204>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7266053672354585>.



MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC JOURNAL

**NÚCLEO DO
CONHECIMENTO**

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NÚCLEO DO
CONHECIMENTO ISSN: 2448-0959

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>

³ Orientador. Doutor em Educação e Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6807-2698>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0009306878714171>.