



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
***CAMPUS* ARAPIRACA**
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

JUCIELE AFONSO DA SILVA
SIRLIANE NUNES SANTOS

**A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE A
DIMENSÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS MULTIMODAIS**

ARAPIRACA, AL

2023

JUCIELE AFONSO DA SILVA
SIRLIANE NUNES SANTOS

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO
LINGUÍSTICO – DISCURSIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
MULTIMODAIS – IFAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação de Licenciatura em Letras
Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus*
Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do
grau de licenciado em Letras Português.

Orientador(a): Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva.

ARAPIRACA, AL

2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

S586m

Silva, Juciele Afonso da.

A multimodalidade nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: um olhar sobre a dimensão linguístico-discursiva dos gêneros discursivos multimodais - IFAL / Juciele Afonso da Silva, Sirliane Nunes Santos. – 2023.
1 PDF: il., color., (1 arquivo : 1,9 MB).

Arquivo digital no formato PDF do trabalho acadêmico com 83 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Licenciatura em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023.

1. Multimodalidade. 2. Livro didático. 3. Professor. 4. Língua. I. Título.

CDD: 469.07

JUCIELE AFONSO DA SILVA

SIRLIANE NUNES SANTOS

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
MULTIMODAIS –IFAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação de Licenciatura em Letras
Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus*
Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do
grau de licenciado em Letras Português.

Aprovado(a) em: 20/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva (orientador)
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Profa. Dra. Christiane Batinga Agra
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Profa. Dra. Sandra Araújo Lima Cavalcanti
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

RESUMO

Os avanços tecnológicos e as demandas sociais de leitura e escrita têm exigido dos sujeitos capacidades cada vez mais avançadas para a compreensão dos diferentes gêneros textuais/discursivos produzidos socialmente. Pesquisas recentes têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes nos textos, quer sejam impressos ou digitais. Como consequência direta desse fenômeno, houve mudanças significativas na configuração dos materiais didáticos e, conseqüentemente, com as propostas que são apresentadas pelos livros didáticos para o ensino da língua materna no ambiente escolar. Com isso, o objetivo principal desta pesquisa é analisar o tratamento dado aos gêneros discursivos multimodais em 01 coleção de Língua Portuguesa pertencente ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio de 2021, que tem suas propostas ancoradas nos documentos oficiais que estruturaram o Novo Ensino Médio no país. Para realização deste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa, com a análise documental, uma vez que ela permite interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto social. Para isso, seguimos o postulado interpretativista fundamentado na teoria sociointeracionista discutida pela Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1994, 2002). O referencial teórico buscou articular as discussões sobre os gêneros discursivos (Bakhtin, 2009, 2016) e os textos multimodais (Van Leeuwen 2020; Dionísio 2006/2007, Oliveira 2006, 2007; Rojo, 2012, 2013), dentre outros. Assim, buscou-se compreender a maneira pela qual os gêneros discursivos multimodais são abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa para que as reflexões propostas possam contribuir com a melhoria do trabalho do professor e, conseqüentemente, com a formação linguística dos alunos do Ensino Médio. No que se refere aos gêneros discursivos trabalhados no material, o livro faz uso de vários gêneros, todavia, a maioria deles são utilizados apenas para a identificação e compreensão do conteúdo em questão, abordando apenas a temática e dispensando a composição e o estilo enquanto elementos de sua arquitetura.

Palavras-chaves: gênero; multimodalidade; livro didático; professor; língua portuguesa.

ABSTRACT

Nowadays, with technological advances, the social demands of reading and writing have demanded from subjects increasingly advanced capacities for understanding the different textual/discursive genres socially produced. Recent research has pointed to the need to pay attention to the different languages present in texts, whether printed or digital. As a direct consequence of this phenomenon, there was a significant change in the configuration of teaching materials and, consequently, with the proposals that are presented by textbooks for teaching the mother tongue in the school environment. With this, the main objective of this research is to analyze the treatment given to multimodal discursive genres in 03 Portuguese language collections belonging to the 2021 PNLD of Secondary Education, which have their proposals anchored in the official documents that structured the New Secondary Education in the country. To carry out this work, a qualitative-quantitative approach was used, with documental analysis, since it allows the interpretation of social phenomena inserted in a given social context. For this, we follow the interpretivist postulate based on the socio-interactionist theory discussed by Applied Linguistics (Moita Lopes, 1994, 2002). The theoretical framework sought to articulate discussions about discursive genres (Bakhtin, 2009, 2016) and multimodal texts (Van Leeuwen 2020; Dionísio 2006/2007, Oliveira 2006, 2007; Rojo, 2012, 2013), among others. Thus, we sought to understand the way in which multimodal discursive genres are addressed in Portuguese language textbooks so that the proposed reflections can contribute to the improvement of the teacher's work and, consequently, to the linguistic training of high school students. With regard to the discursive genres worked on in the material, the book makes use of several genres, however, most of them are used only for the identification and understanding of the content in question, addressing only the theme and dispensing with composition and style as elements of its architecture.

Keywords: gender; multimodality; textbook; teacher; portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -. Levantamento de gêneros.....	58
Figura 1 - Tirinha (variação linguística).....	60
Figura 2 - Tirinha (figura de linguagem).....	62
Figura 3 - História em quadrinhos.....	65
Figura 4 - Charge (relação intertextual).....	68
Figura 5 - Charge (figuras de pensamento).....	69
Figura 6 - Anúncio.....	71
Figura 7 - Cartaz.....	73
Figura 8 - Cartum.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional Do Ensino Médio
GDV	Gramática do Design Visual
HQs	História em Quadrinhos
LD	Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional Do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVO GERAL.....	12
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
2	GÊNERO DISCURSIVO E MULTIMODALIDADE: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	13
2.1	LINGUAGEM E DIALOGISMO EM BAKHTIN.....	13
2.2	OS GÊNEROS DISCURSIVOS E ATIVIDADE VERBAL.....	18
2.3	OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS.....	23
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	30
3.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	30
3.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	33
3.3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	35
3.4	O NOVO ENSINO MÉDIO.....	30
4	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA	43
4.1	O PNLD E A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	43
4.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE A DEMANDA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	47

5	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
5.1	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	53
5.1.1	Análise de Dados.....	57
5.1.1.1	Considerações sobre a análise da coleção Moderna Plus.....	57
5.2	O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL TIRA/TIRINHA.....	59
5.3	O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	64
5.4	O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CHARGE.....	67
5.5	O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL ANÚNCIO.....	70
5.6	O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CARTAZ.....	72
5.7	O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CARTUM.....	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

Mikhail Bakhtin, filósofo russo, destacou-se por preocupar-se com as formas de estudar a linguagem, a literatura e a arte. Trouxe inovações por enxergar a linguagem como um aspecto vivo e dinâmico da humanidade, apostando na ideia de que a língua deve ser construída através de situações discursivas reais e não o contrário, como seus antecessores pregavam. Segundo sua concepção, a língua existe em função do diálogo, sendo a interação verbal o motor da língua, uma forma de comunicação entre sujeitos historicamente situados que agem com diferentes objetivos ou intenções discursivas. Assim, reconhecemos, do mesmo modo que Bakhtin (2009), que a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações. O ato de ensinar e aprender passa pelo sujeito, suas relações sociais, sua cultura e sua ideologia. Com isso, cabe ressaltar que para o autor, a língua não é uma entidade abstrata, isolada do contexto social; não é um recorte, mas uma manifestação ideológica, com formas distintas de significar a realidade, cujo uso não pode ser pautado, unicamente, numa análise gramatical (Val e Vieira, 2005).

Considerando, pois, os estudos de Bakhtin e sua visão sobre a língua e os fenômenos linguísticos, nosso trabalho consiste em analisar o tratamento dado aos gêneros discursivos multimodais nos livros didáticos do Novo Ensino Médio. Para isso, foi selecionada uma coleção de língua portuguesa aprovada pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) do ensino médio de 2021, tendo como finalidade, a observação das propostas de ensino que perpassam as atividades de leitura e de análise linguística. Para a realização da análise do material didático foi preciso fazer uma revisão da literatura com enfoque nas discussões de Bakhtin sobre os gêneros discursivos e de Kress e Van Leeuwen (2020) sobre os textos multimodais para aprofundar nosso conhecimento sobre o objetivo de estudo. Também foi feito um levantamento dos gêneros discursivos multimodais presentes nos materiais analisados e uma investigação da proposta de trabalho com esses gêneros, principalmente no que se refere à leitura e à análise linguística, tecendo reflexões sobre a multimodalidade como parte constitutiva da linguagem. Deste modo, o trabalho está organizado em seis seções.

Na primeira seção, as considerações iniciais. Na segunda seção discutimos sobre gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e multimodalidade centrada nos estudos de Gunther Kress e Van Leeuwen. Para a construção dessa seção iniciamos com a retomada e a reflexão sobre noção de linguagem e dialogismo em teorias anteriores até chegar na teoria de Bakhtin trazendo informações sobre a visão dele no que concerne à estrutura e o sistema linguístico. Em seguida, enfocamos os gêneros discursivos e a atividade verbal, estabelecendo a relação entre eles e suas

funções nas práticas sociais e, por fim, abordamos os gêneros discursivos multimodais, definindo o que é a multimodalidade e como ela se apresenta na caracterização dos diferentes tipos de gêneros do discurso.

Na terceira seção, a discussão é voltada para o ensino de língua materna nas escolas e quais são as orientações dos documentos oficiais a respeito desse ensino. Para isso, foi feita uma leitura mais aprofundada dos documentos oficiais sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino médio. Buscamos nesses documentos compreender como cada um deles passa a orientar o ensino de língua portuguesa nas escolas, que por sua vez, passou uma grande reforma visando mudar o modelo tradicional do ensino de língua no ambiente escolar.

Na quarta seção a abordagem é referente ao livro didático de língua portuguesa e a formação do professor de língua materna, trazendo questões sobre a o PNLN e a constituição do material após a reforma do ensino médio, as dúvidas e as dificuldades que surgiram juntamente com a inovação feita nos livros e nas propostas de ensino. Destacamos também a formação do professor frente às demandas advindas da reforma, qual o tratamento dado ao docente e quais as dificuldades enfrentadas por ele no processo de ensino, refletindo se houve ou não a intensificação dessas dificuldades com as novas propostas estabelecidas pelo Novo Ensino Médio.

Já a quinta seção é destinada à descrição metodológica e a análise dos dados. Para a metodologia foram usados os métodos de pesquisa qualitativa com a pesquisa do tipo documental. No que concerne à coleta dos dados, foi feita a análise dos 06 (seis) livros da área de linguagem e suas tecnologias da editora Moderna Plus (volume 01- O mundo é feito de linguagens: leitura, discurso e corpo em movimento; volume 02-Entre a tradição e a modernidade: arte popular, literatura e preconceito linguístico; volume 03- Cotidiano e diversidade: linguagens, arte e corpo em ação, volume 04- Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura, volume 05- O corpo se expressa: ação, drama e a força das palavras; volume 06 -A linguagem expressa transformações: literatura, cinema, música e esporte). Catalogamos a presença dos gêneros discursivos multimodais, e quais eram esses gêneros, bem como o tratamento dado a eles e as propostas de trabalho ofertadas pelo material didático para o ensino de língua portuguesa.

Por fim, sexta seção, as considerações finais. Fazemos uma reflexão a respeito de todo o trabalho desenvolvido, trazendo questionamentos sobre a temática e discutindo sobre sugestões que poderão ser úteis para se pensar os processos de ensino e de aprendizagem tanto para os alunos quanto para o professor, tendo em vista que ambos são, sem dúvidas, os mais afetados pelas mudanças feitas na área da educação referente ao ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do Novo Ensino Médio.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o tratamento dado aos gêneros discursivos multimodais em 03 coleções de Língua Portuguesa pertencentes ao PNLD do Ensino Médio de 2021, a fim de se verificar a proposta de ensino que perpassa as atividades de leitura e de análise linguística.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma revisão da literatura com enfoque nas discussões de Bakhtin sobre gêneros discursivos e de Kress e van Leeuwen sobre os textos multimodais;
- Selecionar 03 coleções de Língua Portuguesa do ensino médio aprovadas pelo PNLD de 2021 para compor o corpus de análise;
- Fazer o levantamento dos gêneros discursivos multimodais presentes nas coleções selecionadas;
- Investigar a proposta de trabalho sobre os gêneros multimodais apresentada pelos livros didáticos, no que se referem à leitura e a análise linguística;
- Identificar a concepção de língua(gem), de sujeito e de ensino que embasam o trabalho com os gêneros discursivos multimodais nas obras selecionadas;
- Refletir sobre a noção de multimodalidade como parte constitutiva da linguagem;
- Verificar de que forma a relação entre imagem e palavra pode favorecer ao desenvolvimento de uma prática de leitura e de análise linguística mais produtiva.

2 GÊNERO DISCURSIVO E MULTIMODALIDADE: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

2.1 LINGUAGEM E DIALOGIA EM BAKHTIN

Os estudos sobre a linguagem humana começaram a ser desenvolvidos desde a antiguidade quando estudiosos se mostraram interessados em desenvolver pesquisas sobre a língua, sua estrutura e sua função na e para a sociedade. As primeiras reflexões sobre o fenômeno da língua foram feitas a partir de filósofos e eruditos que buscavam explicar a linguagem a partir de ideias muitas vezes sem fundamento que, conseqüentemente, gerava a desvalorização de tal ideia e/ou a reformulação de tais preceitos, o que tornou o conhecimento constituído sobre a capacidade humana de produzir e compreender linguagem mais complexa.

À época, os estudos que foram desenvolvidos, denominados de pré-linguísticos, estavam voltados unicamente a linguagem que era utilizada pelas classes superiores e também a necessidade de compreensão dos textos antigos elaborados por grandes filósofos da nossa história. Na ocasião, havia esforço na conservação de traços linguísticos correspondentes às classes sociais superiores, chegando-se à configuração dos primeiros estudos gramaticais, e em seguida, deu-se origem aos estudos filológicos, observando-se a linguagem utilizada nos textos em comparação a linguagem dos grandes pensadores. Desenvolve-se aí o conjunto de trabalhos históricos e descritivistas que não são considerados científicos, apenas histórico-comparativos.

A partir do século XIX, com a descoberta do sânscrito e do desenvolvimento de pesquisas sobre as relações dessa língua em relação ao grego e o latim houve a publicação de textos em que se confirmou o parentesco do sânscrito com várias línguas ocidentais, iniciando-se estudos comparativos de aspectos da morfologia verbal, nessa época o alemão Franz Bopp (1816 apud Orlandi, 1986, p.13) escreveu estudos que foram denominados de “gramática comparativa” das línguas que pertenciam às famílias indo-europeia, sendo o que fez com que ele fosse considerado o fundador dos estudos linguísticos relativos a essa família de línguas. No mesmo período, reconfiguraram-se os estudos de filologia e alguns métodos de investigação de ascendentes linguísticos foram surgindo, o que culminou num conjunto de estudos que reunidos, constituem o que se entende por estudos de filologia românica. Com isso, inaugura-se efetivamente o método histórico-comparativo das línguas, o que proporcionou, conseqüentemente, o surgimento da linguística como ciência.

Vale ressaltar que Saussure foi influenciado pelos pensamentos da época, sua formação foi baseada no comparativíssimo do século XIX, e a linguística era baseada no comparativíssimo

dos neogramáticos. foi nesta base que Saussure considerou uma nova forma de encarar a linguagem, buscando um método que considerasse mais coerente.

A primeira influência de Saussure foi o positivismo, um movimento da filosofia, fundado por Augusto Comte, que surgiu na Europa, é considerado o ápice dos ideais iluministas, rompeu com o conceito idealista de conhecimento e enfatizou os fatos empíricos como a única coisa que pode levar ao verdadeiro conhecimento, e crença na razão e no poder da ciência para resolver problemas da sociedade. Assim, a religião e superstições eram desconsideradas

Com a chegada do século XX e com a contribuição do grupo de estudos denominados de neogramáticos, apresentando posicionamentos contrários ao modelo então vigente para os estudos da linguagem (históricos-comparativistas das línguas indo-europeias). Saussure apresenta uma concepção distinta das anteriores, afirmando ser a língua um conjunto de relações que constitui um sistema social abstrato e fechado nele mesmo, nada dependendo das situações externas à língua. O estudioso, estabeleceu com isso uma importante oposição entre o sistema *langue* seu uso *parole* valorizando o estudo imanente da linguagem e dedicando-se unicamente ao estudo sincrônico da língua.

Saussure trouxe grandes contribuições para a linguística; ele ministrou três cursos referentes à linguística na Universidade de Genebra. Em 1996, três anos após seu falecimento, Charles Bally e Albert Sechehaye, com as contribuições de Albert Ridling, compilaram as anotações de alunos que compareceram a estes cursos, e assim, editaram o livro "Curso de Linguística Geral", uma obra relevante para o campo da linguística. No livro, Saussure elege a língua (*langue*) como objeto de estudo e desconsidera a fala (*parole*). Saussure diz que “foi necessário, primeiro, escolher entre a língua e a fala; agora, estamos na encruzilhada dos caminhos que conduzem, um à diacronia, outro à sincronia”. [Saussure, 2004, p. 114]. Nesse momento, Saussure concebe a língua como parte da linguagem e passa a defini-la, afirmando que:

[...] Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (Saussure, 2004, p. 17).

Para ele a língua é como um sistema de valores puros, sendo assim, a língua não poderia ser uma descrição do mundo; ele enfatiza a língua como um fator social a qual o indivíduo não tem nenhum poder. É um sistema estruturado em uma cadeia de signos linguísticos em que a língua se organiza a partir de um encontro entre um significado e um significante, ou seja, o signo linguístico

é uma entidade psíquica composta por duas faces como uma moeda que apresenta duas formas constitutivas.

Centrado nessa relação de oposição entre social/individual (língua/fala), diacronia/sincronia, significado/significante, Saussure constitui a base de sua teoria estrutural, concebendo a língua como um fator social que não pode ser moldado por um indivíduo e a fala como um ato individual que é utilizada como um meio de expressão da língua, contudo, não há a língua sem a fala nem a fala sem a língua, ambas dependem uma da outra.

Nessa perspectiva, a língua só se completa por meio da coletividade e é um instrumento de dominação, tendo em vista que nenhum indivíduo é possuidor de uma língua, nem é capaz de modificá-la sozinho e que ela só se concretiza através da fala. Para Saussure (2004, p. 21), a língua "é um tesouro depositado pela prática da *parole* em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade", é uma estrutura sistemática e homogênea, um conjunto de signos que dão significado às ideias através da união do sentido e da imagem acústica. Todas essas funções são expressas através da fala, que por sua vez, é um instrumento de execução individual da linguagem e que por isso, é heterogênea e assistemática, já que cada indivíduo pode usar combinações e signos linguísticos de modos diferentes e diversos.

Pensando de forma diferente, Bakhtin 1932, p. 123, concebe a língua com um fator social, mas que é diferente da concepção de Saussure. Ele faz uma crítica à teoria, afirma que a linguagem deve ser entendida como "um fenômeno social da interação verbal, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados)", pois não aceita a língua apenas como um código. Ele defende que a linguagem está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. (Bakhtin, 2009, p. 95). Ele define o enunciado como realização social e ideológica, é aí que surge o conceito de dialogismo como um aspecto constitutivo da linguagem. Bakhtin não concorda que a língua seja um sistema estável, sincrônico e homogêneo. Ele não enxerga a língua como um objeto abstrato, assim como uma atividade social que surge da necessidade de comunicação; a língua é essencialmente dialógica, ou seja, a palavra é o signo ideológico por excelência, resultado de uma interação, e por isso a língua não pode ser concebida como abstrata, pois é uma atividade essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os sujeitos falantes. Por isso ele nega o objetivismo abstrato, que não aceitava a capacidade de as línguas evoluírem através do tempo. Critica também, o subjetivismo individualista, por enfatizar o indivíduo como o centro de estudo da linguagem. Ele afirma que "a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua" (Bakhtin, 1992, p. 188). A linguagem é compreendida como sendo produto da interação verbal entre os sujeitos socialmente situados. Assim, quando um

enunciado é proferido pelo locutor e através dele um ato responsivo é ativado pelo receptor, gerando a troca de ideias, surge o chamado diálogo, que nada mais é do que a comunicação responsiva entre eles, ou, de uma forma mais popular, o diálogo que se efetiva quando há uma conversa recíproca entre os sujeitos. O autor ainda define o dialogismo como sendo o fundamento de toda a linguagem, estabelecendo a relação com o outro por meio da enunciação.

Assim, compreendemos que o processo de enunciação é a base para a construção da dialogia, partindo do princípio de que toda enunciação é construída como resposta a algo ou alguma coisa, e que todo enunciado mantém relações com outros enunciados já existentes. Os diálogos, resultado da interação verbal através dos enunciados, constituem o discurso, portanto, a relação entre o gênero discursivo e a dialogia está em constante continuidade, funcionando como um processo ininterrupto. O dialogismo é o meio pelo qual relacionamos um texto ao outro com a intenção de criar um novo ou transformá-lo, seguindo a mesma concepção já dita a respeito dos enunciados, de que são subsidiados e precedidos por outros, sendo criado a partir de algo já existente, porém, sendo sempre um novo discurso. Isso nos faz entender, assim como Bakhtin que:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (Bakhtin, 2016, p.314/318).

Os sujeitos, ao dialogarem entre si, não proferem um enunciado totalmente novo e sem resquícios de outros, mas sim, organizam seus discursos buscando no mundo exterior e na fala do outro a sua construção enunciativa. Ou seja, quando nascemos, vivemos em um meio social e a medida em que o indivíduo cresce, o seu pensamento, suas crenças, suas ideologias serão influenciadas por este conjunto de dizeres e pelos sujeitos com os quais convive.

Assim, como defendido pelo autor, quando o indivíduo interage com outros por meio de uma conversa, seus enunciados são moldados e proferidos a partir de outros que já existem e que foram internalizados por ele. Esse processo é inteiramente ininterrupto, pois a interação entre os indivíduos é constante e contínua; não há comunicação sem diálogo, nem tampouco, a linguagem é manifestada senão pelas expressões verbais compostas pelos enunciados que os sujeitos proferem. Isso acontece porque a linguagem é um fator social e vai evoluindo junto com o mundo, assim, também o enunciado e os gêneros discursivos se encontram em evolução contínua, visto que fazem parte da língua e são determinados pelas condições e contextos sociais no âmbito da comunicação discursiva. Ele diz que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Para Bakhtin, (2016, p. 348) “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. “O diálogo, então, representa as diversas manifestações da linguagem, as quais o homem está em constante contato social. Para Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2009, p. 123).

Assim, a partir do momento em que é detectado uma interação verbal, qualquer modelo de discurso, independente do gênero em que se encontre, deve ser compreendido como diálogo. Na perspectiva bakhtiniana, o diálogo pode ser muito mais do que uma simples conversa, entre dois indivíduos, pode inclusive incluir mais pessoas, mais vozes dentro do discurso, desde que haja a reciprocidade entre eles, havendo sempre a comunicação responsiva e ativa, ou seja, as relações dialógicas.

As relações dialógicas são estabelecidas por enunciados em confronto e que produzem atos responsivos e que geram relações de sentido, não necessariamente precisam estar conectados no mesmo tempo e espaço, basta apenas que esses enunciados sejam postos lado a lado para que revelem relações dialógicas. Assim Bakhtin, assevera que as relações dialógicas não podem ser reduzidas a relações de ordem lógica, linguística, psicológica, mecânica ou natural, ou seja, elas precisam ter valor de sentido. Para isso, é preciso que a manifestação linguística esteja dentro da esfera do discurso passando a ser um enunciado tomando a posição social de sujeito e podendo gerar atos responsivos quando em contato com outro sujeito social. Nessa perspectiva, o diálogo é concebido por Bakhtin como sendo inesgotável, pois a interação social só é possível pela manifestação da linguagem e esta, por sua vez, está em constante evolução, por isso, o diálogo é sempre contínuo e inconcluso.

Essa ideia de que o discurso é incompleto se dá justamente pelo fato de que o diálogo é constituído através de enunciados dos outros, sendo composto, então, por várias vozes que se encontram e se confrontam dentro dos diferentes espaços de interação social. Essas vozes assumem posições ideológicas distintas e as configuram como porta-vozes de discursos outros, proferidos em contextos sócio-históricos anteriores ao momento da enunciação.

Para Bakhtin, esses contextos são as arenas em que diferentes ideologias e diferentes sujeitos são postos em pé de igualdade na constituição dos enunciados e dos sentidos que emergem

nas situações de comunicação verbal. “A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (Bakhtin, 2009, p.128). O autor também enfatiza a intertextualidade do discurso, já que os enunciados estão marcados pelas diversas vozes dos falantes. Esse aspecto dialógico, definido como polifonia, é defendida como sendo parte fundamental de todo o processo de enunciação porque todos os enunciados não são únicos e originais, sempre são construídos a partir de palavras já ditas e discursos já existentes.

O termo “polifonia” foi criado por Bakhtin em 1895, e em 1975, emprega a polifonia para designar um conjunto de vozes que se encontram e que se conflituam em diferentes contextos de enunciação, sem que exista uma voz com domínio sobre outra, e isso é o que caracteriza o dialogismo na teoria do autor, ou seja a polifonia é vista como unidade do mundo e sendo constitutiva dos discursos e dos sujeitos sociais. Isso indica que em um texto há uma multiplicidade de vozes que estão fundamentadas em outros. A polifonia é, portanto, uma parte essencial de toda enunciação, pois é uma característica fundamental dos enunciados, o que nos faz entender que para compreendermos o discurso de *outrem*, devemos olhar para ela com atenção, ou seja, é um:

Termo usado para indicar a heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sociodiscursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez, é transpassada por discursos de outros e uma diversidade de discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos (Santos, 2000, p. 220).

Assim, reforça-se a ideia de que o discurso é constituído de várias vozes e dos vários saberes que os sujeitos possuem em sua memória discursiva e que proferem durante a interação verbal e realização das práticas sociais de comunicação. Cada sujeito tem um imaginário e uma subjetividade singular, todavia, recebem a influência de vários outros saberes que moldam o discurso que deixa de ser individual e passa a ser social.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ATIVIDADE VERBAL

O que fundamenta todo o pensamento de Bakhtin é a sua concepção de língua(gem) enquanto interação verbal e as suas características dialógicas e polifônicas. Disso decorre a abordagem histórica e viva da língua e o tratamento sociológico da pronúncia. A língua é fenômeno social, histórico e ideológico pelo qual “a comunicação verbal nunca pode ser compreendida e interpretada fora que vinculada a situações específicas” (Bakhtin, 2009, p. 124). A linguagem está sempre vinculada a conteúdos ideológicos em uso efetivo, de modo que seus símbolos e os sistemas

de representação do qual fazem parte são mutáveis e flexíveis, apresentando características sócio-históricas e de polissemia.

Segundo Bronckart (2009), o homem é um organismo vivo cujas propriedades são condicionadas em virtude do seu potencial genético, isso revela novas capacidades de pensamento e de consciência que foram construídas ao longo de sua evolução. Ele afirma que “a posição interacionista, implica, portanto, a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas”, pois estamos sujeitos a mudanças frequentes tanto em comportamento quanto em relação às situações comunicativas; a própria língua é dialética, ou seja, construímos e reconstruímos ideias o tempo todo.

Do ponto de vista de Bakhtin, “os signos só emergem, decididamente, a partir do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. E assim a consciência só se torna viva quando se impregna de conteúdo ideológico, e isso ocorre somente no processo de interação social. Assim, a atividade verbal é vista como o resultado das atividades humanas de comunicação social que se materializam por meio dos gêneros do discurso, pois é a partir deles que os nossos enunciados ganham massa e passam a significar. Quando interagimos com um ou mais sujeitos, utilizando a fala ou a escrita, ativamos a comunicação responsiva e desenvolvemos então o diálogo, enquanto ação compartilhada e espaço de confronto de ideias. De acordo com o autor:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2009, p. 113).

Dito isso, reconhecemos que o diálogo é a base do pensamento bakhtiniano sobre a língua e que a ela está em constante evolução em detrimento das interações verbais dos interlocutores; a língua não é apenas um código, ela é constituída pela interação verbal entre os falantes, devendo ser levado em conta os diferentes contextos de enunciação e os gêneros discursivos que são constituídos nesses espaços de comunicação social.

A interação verbal entre os sujeitos é o meio pelo qual os indivíduos compartilham a língua e moldam seus enunciados. Para Bakhtin (2009), “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta”, assim, percebe-se o quão forte e indissociável é a relação entre língua, discurso e interação, pois possuem relação dialógica, ou seja, são dependentes e se completam.

Com isso, reconhece-se que não seria possível a comunicação sem a mediação dos gêneros discursivos porque os enunciados que proferimos são constituídos a partir de outros já existentes; mesmo que sejam ditos pela primeira vez naquele instante, um enunciado é sempre parte de outro. Os gêneros discursivos são mediadores dos processos sociais, eles mediam a atividade verbal através dos signos e símbolos linguísticos e semióticos, Bakhtin defende que nos comunicamos, escrevemos e falamos por meio desses gêneros e que qualquer manifestação verbal é organizada, mesmo que imperceptível, dentro de um gênero do discurso.

Segundo Bakhtin, a variedade dos gêneros do discurso tanto orais quanto escritos é infinita, porque as ações da atividade humana estão sempre em continuidade e cada vez mais ampliando-se ou gerando processos novos, o que, conseqüentemente, faz surgir novos gêneros discursivos sendo eles virtuais, em decorrência dos avanços tecnológicos, ou não virtuais, ambos decorrentes da comunicação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os gêneros discursivos possuem uma característica indispensável que é a heterogeneidade, ou seja, são compostos por vários elementos e signos linguísticos e isso faz com que existam também várias formas de interação verbal e de diálogo. Para o autor:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 2016, p. 302).

Desse modo, os gêneros do discurso devem ser compreendidos como a forma pela qual empregamos a língua em todas as situações de comunicação, seja por meio do diálogo oral ou de modo escrito. Em ambas as formas, estabelece-se o discurso entre os indivíduos. Nessa perspectiva, há uma diversidade de gêneros discursivos que se manifestam a todo instante nas práticas sociais com objetivos e funções comunicativas específicas, podendo existir mais de um gênero em um mesmo diálogo. Para Bakhtin (2016, p. 279), os gêneros discursivos são definidos como “tipos relativamente estáveis”, ele concebe o enunciado como sendo uma unidade de comunicação verbal real apresentando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como elementos essenciais para essa unidade, em um campo de comunicação determinado.

Para o autor, estes três elementos (conteúdo temático, composição e estilo) fundem-se indissolúvelmente no todo discursivo e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. O conteúdo temático diz respeito ao assunto que será discorrido durante o discurso, podendo receber influências do tempo e do espaço, podendo também ser modificado sem alterar o gênero; o estilo é individual ao falante; ele escolhe os recursos linguístico e determina o enunciado como um todo, além disso, o estilo está intrinsecamente ligado aos gêneros discursivos em si. Por

fim, a construção composicional, que é responsável pela escolha de um gênero para que seja abordada dentro dele, toda a situação comunicativa desejada pelo falante, segundo seus princípios básicos de organização sintática e semântica.

Em outras palavras, utilizamos a língua por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos, sendo responsáveis pela comunicação entre os indivíduos em uma esfera da atividade humana. Assim, o discurso depende do enunciado para existir e este, por sua vez, é considerado a unidade real da comunicação discursiva. Cada enunciado tem a capacidade de constituir um acontecimento novo, ou seja, constrói um episódio único e impossível de repetição da comunicação discursiva. Isso acontece porque uma vez proferido o enunciado, não somos capazes de repeti-lo exatamente igual à primeira vez que o falamos; podemos apenas citá-lo criando assim, mais uma vez, um novo acontecimento porque mesmo sendo dito a partir de um já existente, o enunciado será sempre criado e novo. Conforme Bakhtin:

[...] devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se; é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação) (Bakhtin, 2016, p. 313).

O enunciado, então, estará sempre em continuidade, pois surge como resposta a outros já existentes, não sendo o primeiro nem o último a existir. Com isso, estabelece-se um processo em que é necessária a interação entre os sujeitos falantes, já que o locutor, aquele que fala, tem a intenção de receber uma resposta e, em seu ato enunciativo, influencia o receptor a adotar uma atitude responsiva em relação ao que ouviu.

Nessa perspectiva, o enunciado “representa um elemento inalienável e singular, pois é uma nova unidade da comunicação discursiva contínua, contribuindo para sua existência e mudança” (Meurer, Bonini, Motta-Roth, 2005, p. 159). Dessa forma, os gêneros estão extremamente ligados ao processo de interação social, porque acompanham o desenvolvimento das práticas sociais e são responsáveis pela comunicação, tornando-se também, fundamentais e indispensáveis aos falantes da língua em uso.

Percebe-se, então, que os gêneros do discurso surgem de acordo com a necessidade que os indivíduos têm para desempenhar suas funções comunicativas frente à sociedade, sendo concebidos como fenômenos sócio-discursivos e culturais, assim como a língua. Ainda de acordo com Bakhtin (2016), “os gêneros orientam todo o ato da linguagem”, pois para que o falante possa interagir verbalmente, apropriando-se dos enunciados certos para atingir o objetivo que almeja, é

necessário que utilize recursos linguísticos do campo da língua, este último, é determinante dos gêneros discursivos que podem ser primários ou secundários.

Os gêneros primários são os mais simples e bastante utilizados no cotidiano; eles se constituem de maneira imediata na comunicação discursiva, como por exemplo, as conversas orais entre amigos ou em salões sobre determinados temas. Já os gêneros secundários são mais complexos e surgem no âmbito das comunicações culturais, como o romance e o livro didático que são escritos e uma palestra que acontece de forma oral. Então a escrita e a oralidade não podem ser consideradas como definidoras ou marcadoras dos gêneros primários e secundários, já que, temos as duas modalidades de uso da língua em ambos.

Outro ponto importante que merece destaque dentro da perspectiva do círculo de Bakhtin é a visão sobre gênero que é apresentada em seus estudos, reconhecendo que os gêneros discursivos são heterogêneos e que acompanham os avanços que ocorrem na sociedade e as necessidades que surgem como consequência nas esferas sociais. Então, a multimodalidade é inserida nos gêneros como um recurso linguístico atual e necessário, assim, "dependendo da finalidade ou da função do texto e das condições de sua produção em cada uma dessas esferas, novos gêneros vão sendo constituídos, do ponto de vista temático, composicional e estilístico" (Bakhtin, 2016).

A partir dessas mudanças sofridas pelos gêneros discursivos, temos hoje os gêneros discursivos multimodais, que nada mais são do que a "modernização" dos gêneros já existentes em consonância com a realidade atual da sociedade. A multimodalidade é o resultado também dos avanços tecnológicos que interferem na linguagem, principalmente, na forma escrita, pois é nela que podemos observar a diversidade de símbolos e elementos semióticos que juntos constituem o significado de um único texto.

Para Dionísio (2007, p. 178), "os gêneros multimodais podem ser definidos como construtos textuais calcados na concatenação de distintas formas de representação", essa ligação entre os diversos elementos semióticos presentes no texto gera também uma diversidade de formas de representação e de novos formatos e padrões de leitura, o que exige uma capacidade mais avançada do sujeito para compreender a mensagem a multimodalidade discursiva.

2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS

Nos últimos tempos, pesquisas realizadas acerca dos gêneros discursivos multimodais (Dionísio, 2006, 2007), tem demonstrado a importância de se considerar outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, que atuam para produzir discursos e, conseqüentemente, efeitos de

sentidos. Partimos essencialmente da ideia de que sempre que lemos ou escrevemos um texto, mobilizamos recursos como cores, imagens, tipos e tamanho da fonte, entre outros, para a construção dos diversos significados (Dionísio, 2007).

Assim, para realizarmos a leitura de um texto “é preciso colocá-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo, 2013, p. 20). Logo, a leitura de um texto não se limita ao mero exercício de codificação e decodificação de grafemas, há que se considerar a noção de significado enquanto processo da interação, bem como os fatores sociais, econômicos e culturais presentes no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura.

Os gêneros discursivos que se constituem como fenômenos multimodais, “são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Nesse sentido, os não verbais desempenham um importante papel na construção dos sentidos dos enunciados, uma vez que, quando falamos ou escrevemos um texto, geralmente, utilizamos palavras e animações, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e gestos, como o sorriso, o olhar, o movimento dos braços, o balançar da cabeça, a expressão facial, e outros (Dionísio, 2007). Deste modo, os recursos verbais e não verbais devem ser vistos como um todo no processo de interação. Para Dionísio (2007), o processamento textual falado ou escrito, exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais, não verbais e verbais.

Para Kress e Van Leeuwen (2006) a multimodalidade é uma consequência da maneira com as gerações que já nasceram no contexto das tecnologias da informação reagem ao interagirem com outras pessoas, pois estes ao mesmo tempo, executam inúmeras ações como: conversar, falar ao telefone, ler, ouvir música, etc. Assim:

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados- podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (apud, Rojo, 2012, p.151).

Multimodalidade é, portanto, a utilização de vários recursos num gênero discursivo, tais como: escrita, cores, gráficos, tabelas, imagens, gestos, sons, vozes etc. Portanto, ao analisar um

gênero discursivo, é imprescindível observar o não dito, que pode estar implícito nos aspectos visuais bem como analisar as circunstâncias do momento social em que ele foi produzido.

Segundo Rojo, a produção de sentidos ocorre através da leitura simultânea dos signos, que não estão apenas nos textos escritos, e sim a partir deles, num processo interacional entre os elementos existentes. Para a autora:

[...] não é mais possível atentar apenas para o texto escrito, pois ele passa a significar em concomitância com os demais signos das outras modalidades de linguagem [...] Os sentidos não estão apenas nos textos escritos, mas são construídos a partir deles, no curso da interação entre material linguístico-verbal, imagem e som, assim como autor-obra-interlocutor (Rojo, 2012 p. 191-192).

A multimodalidade caracteriza o gênero do discurso, pois traz aspectos importantes para a construção do significado do texto, principalmente no contexto em que estamos inseridos, onde a tecnologia vem ganhando diferentes espaços de interação discursiva e proporcionando reconfigurações importantes no que concerne aos modelos de leitura e escrita até então presentes nos espaços de uso de gêneros discursivos, inclusive, vem possibilitando a constituição de novos gêneros discursivos multimodais.

A autora Dionísio (2005, p. 24), diz que o “sentido não se apresenta como algo preexistente à decodificação, mas, sim, constituído por ela”, ou seja, o sentido do texto é construído a partir da interpretação que o leitor faz de dele, então, os gêneros discursivos multimodais possibilitam ao leitor essa melhor compreensão do texto como se fossem vários textos dentro de um enunciado só.

Os aspectos multimodais que estão presentes em muitos dos gêneros discursivos atuais se referem à organização do texto, priorizando traços comunicativos multissemióticos, contextuais e sociais de modo que classificam os textos por suas funções sociocomunicativas. Assim, a estrutura linguística e os aspectos extralinguísticos são considerados como essenciais. Outro ponto a considerar a respeito do gênero, ou dos gêneros, é que eles são mutáveis e estão sempre se adequando às novas necessidades da sociedade:

A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005, p. 165).

Então, a língua evolui com o passar do tempo e essa evolução pode moldá-la e trazer inovações semióticas através dos avanços tecnológicos. Os gêneros acompanham esse processo porque são vinculados à atividade humana e dependem da existência dos gêneros discursivos, assim como eles dependem da interação social para se manifestarem. A multimodalidade é o resultado desses processos sociais e avanços tecnológicos que interferem na linguagem, trazendo a mescla dos elementos visuais e verbais dentro de um mesmo texto ampliando seu significado e seu poder de intervir socialmente.

Vale lembrar que a multimodalidade surge da Semiótica Social, visto que ela estuda todas as construções textuais, seja oral, escrita ou visual. A multimodalidade irrompe diversos recursos na construção do sentido. Os modos semióticos de linguagem e imagens coexistem no gênero discursivo escrito, mas podem ter funções independentes e específicas. Gunther Rolf Kress e Theo van Leeuwen são dois importantes estudiosos linguistas e semiotistas que trouxeram contribuições importantes no campo da semiótica social e da multimodalidade. Kress e Van Leeuwen estudam um modelo baseado na análise de três funções sistêmico-funcionais: falada, esses recursos incluem gestos, expressões, sorrisos, enquanto na escrita há muitos mais, como gráficos, títulos, cores, layouts de página, tabelas, figuras, diferentes formatos e tamanhos de fonte, disposição do texto, uso de letras maiúsculas, etc.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2020), um texto pode ser considerado multimodal quando seu significado provier e se realizar por meio de mais que um código semiótico. Eles enfatizam que todas as formas de comunicação podem ser consideradas multimodais. Partindo desse princípio, é inegável a ideia de que a multimodalidade gere impactos na constituição de um gênero discursivo, pois, não somente muda a construção tradicional do gênero, como também, traz uma nova visão e reflexão sobre ele, mais especificamente, sobre os significados contidos nesses gêneros.

Para esses autores, a multimodalidade é um recurso textual e comunicativo que pode ser definida como o uso de diversos modos semióticos na criação de um produto ou evento enunciativo. Nas palavras de Dionísio (2011) e de Vasconcelos (2002), a multimodalidade pode ser definida como a combinação de diferenciados elementos e de modos semióticos, por exemplo: escrita alfabética, imagens, ilustrações, ângulos, cores, efeitos visuais, linhas, símbolos alfabéticos, cores, formatos, tamanhos, tipografias etc.

Então, a multimodalidade consiste no conjunto de elementos usados pelos sujeitos produtores de discursos compostos por uma diversidade de elementos textuais para a concepção de um evento, como por exemplo, os anúncios publicitários em que vemos a multimodalidade explícita na imagem usada juntamente ao texto para persuadir o indivíduo através da interpretação que ele

faz dos dois elementos presentes no texto. Todavia, não devemos nos apegar a esse conceito pelo simples fato de que somente esses dois aspectos não são suficientes para abordar toda a amplitude que a multimodalidade traz, visto também que é representacional, interpessoal e composicional.

A função representacional, ou função ideacional como é chamada na teoria de Halliday, ocorre no sistema de transitividade, codificando a representação do mundo através da denominação dos papéis dos participantes na oração, ou seja, representa aquilo que está em nós ou a nossa volta, sendo responsável também pela construção visual da natureza dos eventos. A função interpessoal representa as relações e a interação entre os participantes, estabelecendo também um significado visual responsável pela expressão interativa entre quem vê e o que está sendo visto. Já a função composicional, como o próprio nome já nos direciona ao seu papel, têm um significado visual responsável pela composição do texto e pela distribuição dos elementos utilizados em uma imagem, organizando a estrutura do texto e a mensagem que ele traz.

Na perspectiva da pesquisa com gênero discursivos, Dionísio (2005, p. 178) vê a “multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais” e ressalta a necessidade de um tratamento holístico de todos os recursos multimodais que compõem um texto. Na linguagem muitas vezes, mesmo que o texto tenha a escrita e a imagem, essa última serve apenas para ilustrar, não produzindo nenhum efeito significativo. Ademais, a multimodalidade vai muito além desses dois aspectos, os recursos multimodais são muitos e sempre geram um efeito sobre o produto em que está inserido, trazendo um significado a mais.

Segundo Kress (2020), os textos são sempre multimodais, tenham ou não imagens em seu conteúdo. Um texto tem vários multimodos, pois a multimodalidade não consiste apenas em imagens, já que um texto pode apresentar diversos modos: fonte, cor, tamanho, etc. Tudo isso traz significado ao texto e influência no sentido dele. Dessa forma, não só as palavras ou as imagens devem ser levadas em consideração, mas também, cada detalhe que compõe o texto como um todo deve ser observado e interpretado, para assim, compreender o significado completo do texto.

Dionísio (2005, p. 195) defende que todos os elementos visuais de um texto e suas disposições podem ser analisados, porque realizam um trabalho persuasivo, ou seja, esses elementos são adicionados aos símbolos linguísticos não apenas para ilustrar o que o texto oral diz, mas para trazer novos significados, confirmando a significação global do gênero. Na produção e leitura de texto multimodal, segundo Dionísio (2005), para que um sujeito seja considerado alfabetizado, no panorama atual da prática comunicativa, ele deve ser capaz de "dar sentido a informações de múltiplas fontes linguísticas, bem como ser capaz de gerar informações, combinando múltiplas fontes linguísticas" (p. 159).

Desse modo, as imagens podem ser utilizadas, já que as palavras e frases não são o único meio de construção de um texto, e assim, o texto pode ser composto por diversos elementos e diferentes semioses. Kress e Van Leeuwen (2020) definem que há multimodalidade em um texto, quando ele apresenta um significado que se realiza por mais de um código semiótico. No entanto, alguns desses elementos, muitas vezes passam despercebidos, como é o caso das cores que podem expressar informações além do que se vê e da fonte utilizada para a escrita, como palavras em itálico para destacar termos estrangeiros ou em negrito para dar mais ênfase ao que é dito.

Identificar e compreender os recursos multimodais não é uma tarefa difícil, no entanto, é pouco discutida e trabalhada no âmbito escolar fazendo com que os alunos não se atentem aos elementos visuais que o texto traz além da linguagem verbal. A multimodalidade é recorrente e atual, se manifesta em todos os contextos sociais, seja por meio de uma propaganda, de um cartaz, de uma revista, das redes sociais e até mesmo do material didático. Os gêneros discursivos são a base para a manifestação desses recursos, que nada mais são do que a utilização de vários elementos semióticos que reforçam o significado do texto, ou seja, os elementos multimodais não estão presentes apenas para enfeitar o texto, mas fazem parte dele e de tudo aquilo que representa.

No caso dos elementos visuais, ou seja, das imagens, Kress e Leeuwen (2020) propuseram uma gramática para o design visual (GDV), argumentando que a linguagem é visual e tem sua própria coerência, pois seus elementos são organizados para expressar significados coerentes dentro do texto. De acordo com esses autores, as imagens como parte integrante de um texto escrito ajudam os leitores a compreenderem a semiótica que compõem o texto e as ideias principais do textualizador. Além disso, a GDV contribui para a leitura e para o ensino dos gêneros discursivos, justamente por defender a ideia de que as imagens devem ser analisadas e consideradas, assim como a linguagem verbal é, pois ambas formam um conjunto de elementos semióticos que compõem o mesmo texto e geram o mesmo significado.

Sendo assim, percebemos que o estudo da linguística numa perspectiva enunciativo-discursiva levará à realização de novos conceitos textuais no contexto de um paradigma marcado pela supremacia direta dos conceitos textuais às palavras e frases. Dentre esses elementos, destacamos aqui as imagens. A imagem agora fará parte do conjunto de elementos que podem compor o texto. (pág. 135), e seu uso será o reflexo das escolhas desenvolvidas pelo sujeito na concretização de suas intencionalidades, pela escolha da linguagem que melhor se adapta ao seu propósito particular, público e situação de produção de discursos. Kress e Van Leeuwen (2020, p.07) postulam que “as imagens são construtos culturais sociais não sendo apenas uma mera reprodução das estruturas da realidade, mas estão ligadas com os interesses das instituições sociais onde foram produzidas”.

A partir dessa perspectiva, vemos que um novo direcionamento para se olhar os gêneros discursivos multimodais, pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino, fazendo com que o aluno desenvolva novas capacidades linguísticas em prol do desenvolvimento de competências de aprendizagens simultâneas. Com isso, não basta, apenas, ao aluno, conhecer o texto, mas é necessário entender seus múltiplos modos de articulação, para entender suas funções sociais. Assim, imagens, palavras, formas e cores devem ser reconhecidas como elementos que fazem parte dos vastos modos semióticos de produção de discursos, já que a multimodalidade se manifesta em todos os contextos e realidades sociais, desde uma simples propaganda exposta nas ruas até o material didático utilizado na escola como recurso para as aulas de língua portuguesa.

É importante, também, entender que a multimodalidade vai além do que se vê, sendo de suma importância analisar todos os modos semióticos presentes no material lido. Todavia, os gêneros discursivos multimodais ainda são pouco estudados e, conseqüentemente, passam despercebidos por não serem reconhecidos pelos alunos, quando os mesmos têm acesso a esses novos modelos textuais. Como consequência, acabam também por não saberem interpretá-los de maneira aprofundada, voltando o olhar apenas para os elementos linguísticos (entenda-se gramaticais) que compõem o texto, deixando de lado os aspectos macro-textuais que vão além das expressões verbais.

Dessa forma, faz-se necessário direcionarmos um olhar mais atencioso para as práticas de leitura e escrita que se desenvolvem em sala de aula, uma vez que os textos que circulam socialmente são, em grande parte, multimodais, ou seja, são constituídos pelas modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal. Isso nos faz entender que ao analisarmos a construção discursiva por diversas linguagens, estamos apontando, conforme Dionísio (2006), que na produção de sentidos usamos no mínimo dois modos de representação, quais sejam, palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos e outros, isto é, os textos se utilizam de duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (Kress e Van Leeuwen, 2006). Com isso, entendemos que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos e, por isso, múltiplas linguagens são utilizadas no processo de produção textual e dos mais variados sentidos.

Nessa perspectiva, observa-se que a linguagem verbal tem se destacado, prevalecendo, assim, uma visão tradicional de ensino, em que é atribuída às formas verbais a essência do texto, sendo o processo de leitura e escrita tratado de forma bastante superficial em que se desconsidera o caráter social que envolve as interações entre as pessoas, bem como, os demais elementos constituintes do texto.

Assim, reconhecemos que a multimodalidade encontra-se nas múltiplas linguagens que utilizamos para estabelecer a interação sociocomunicativa com os sujeitos em diferentes contextos

culturais. Dessa forma, essa perspectiva vem considerar a importância da compreensão do uso das diferentes formas de linguagem (verbal e não verbal) na elaboração dos textos sociais e revelar que a prática da leitura e/ou análise de textos não deve se nortear somente na mensagem escrita, pois além da modalidade escrita da linguagem, uma vasta quantidade de elementos semióticos é mobilizada na constituição do texto. Assim, essa simbiose entre a linguagem escrita e visual precisa ser melhor trabalhada em contexto escolar para que aos alunos possam compreender os sentidos propostos pelo texto e ampliar sua consciência crítica sobre a sociedade na qual se encontra inserido.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

3.1. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Achamos relevante discutir o ensino da língua materna na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criado em 1997, pelo governo federal, no intuito de nortear os docentes no processo de ensino. E mesmo não sendo obrigatórios, continuam fortemente presentes na atualidade da educação nacional.

De acordo com os PCNs do Ensino Médio, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deve propor uma visão a respeito do que é a linguagem verbal, caracterizando-a como uma construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Dessa forma, o aluno deve ser considerado como produtor de textos e ser compreendido por meio deles, já que a linguagem é vista como um elemento de constituição dos sujeitos por serem, também, produtos sociais e culturais.

Os PCNs salientam que o objetivo do ensino da língua materna é capacitar os alunos para o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da língua, tendo em conta o contexto de produção social e material do texto (o status do locutor em relação ao seu destinatário). Já o trabalho do professor deve ser centrado no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno.

O professor deve incentivar a verbalização dessa linguagem interiorizada e incentivar também o domínio de outras linguagens utilizadas nas diferentes esferas sociais. Além desses aspectos primordiais, os PCNs destacam a competência discursiva dos alunos, que traz a concepção de escuta, leitura e produção de textos de forma que não seja em torno de apenas um aluno, focando somente na necessidade dele, mas de todos de um modo geral, ensinando muito além do que aquilo que o aluno já sabe, porque quando o ensino é pautado somente em conteúdos que o aluno já tem conhecimento, dificultará o desenvolvimento e o aprendizado dele em suas diferentes dimensões. Antes o trabalho com os textos era de forma tradicional, ou seja, sem vínculo com a realidade dos alunos, segundo Lilian Caldas, os PCNs trouxeram uma mudança positiva:

O trabalho com textos em sala de aula ganhou enfoque especial no momento em que os PCNs de Língua Portuguesa evidenciaram a sua importância. Concomitantemente com a proposta de leitura e produção de textos, surge a necessidade de se trabalhar os gêneros discursivos e textuais (Caldas, p.03).

Observa-se a importância de um trabalho com gêneros para formar leitores e escritores. Diante dessa perspectiva, é importante que o professor se reconheça como mediador desse processo e trabalhe de forma colaborativa, dando ênfase aos conteúdos que os alunos precisam aprender e assim, contribuir de forma positiva para o desenvolvimento linguístico de cada sujeito, buscando-se melhorias para os processos de ensino e de aprendizagem. Os PCNs orientam e destacam a importância do professor em utilizar de diversos recursos didáticos para que o docente tenha mais possibilidades de ministrar suas aulas de maneira mais eficiente, atendendo aos diferentes contextos e aos distintos sujeitos sociais. Para isso, o documento orienta que o ensino de Língua Materna deve abarcar três grandes variáveis:

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento- são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCNs 1998, p. 22).

Os PCNs também propõem que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino médio devem ser baseados em sugestões interativas com o uso efetivo da língua e das diferentes formas de linguagem, já que são responsáveis pelo processo discursivo de constituição do pensamento simbólico de cada sujeito e, conseqüentemente, da sociedade. Outro ponto a ser apresentado é que o PCN de Língua Portuguesa desloca o ensino de gramática tradicional e da literatura para um novo espaço, não ocupando mais o primeiro lugar. Essas duas disciplinas são agora destinadas, respectivamente, para a compreensão, interpretação e produção de textos, sendo a literatura parte integrante da área de leitura.

Além disso, o documento enfoca a importância e o objetivo de que durante e ao final do ensino médio, o aluno tenha um nível de compreensão da língua portuguesa que os possibilite desempenhar habilidades essenciais para serem ativamente participativos na vida social, ou seja, “considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”. (2000, p.20).

É evidente que as competências e habilidades visam à participação na vida social dos discentes e, por isso, a linguagem verbal não pode ser vista como uniforme, já que é construtora do social e gera sociabilidade, ou seja, a língua portuguesa é produto da linguagem e possui uma história de acumulação ou redução de significados culturais e sociais. Para isso, cabe aos professores:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (PCNs, p. 43).

Olhando para esses elementos linguísticos e extralinguísticos, vemos que nos PCNs de Língua Portuguesa do ensino Médio, os gêneros textuais/discursivos predominam como um organizador de currículo, construindo o funcionamento da linguagem escrita, oral, e de literatura nas várias esferas, enfocando no uso de diversas linguagens: charge, história em quadrinhos, jornais, uma gama de recursos inovadores para a construção social do aluno.

Essas competências objetivadas procuram desenvolver a capacidade do aluno para confrontar opiniões e pontos de vista referentes às diferentes manifestações da linguagem verbal; a compreensão e o uso da Língua Portuguesa como língua materna; saber aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos; Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal relacionando textos e contextos; recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial; articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos; considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Dessa forma, podemos perceber esse documento como uma crítica ao modelo tradicional de ensino da língua, porque podemos observar avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, pois os PCNs preconizam o direito dos alunos de terem acesso e aprender aquilo que, de fato, contribuirá para a sua formação como cidadão; já para os professores e todos aqueles que compõem o âmbito educacional, sua funcionalidade é também positiva, pois norteiam as práticas que devem ser adotadas durante a execução do trabalho, possibilitando que o ensino se dê de forma produtiva, interativa e eficaz.

Luiz Carlos Travaglia 2004, em uma entrevista feita pela Revista Virtual de Estudos da Linguagem, quando questionado sobre a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, disse que:

Para mim os PCNs referentes ao ensino de língua tiveram a grande vantagem justamente de pôr em campo as conquistas da Linguística moderna, propondo um ensino que se atenha a uma visão mais apropriada da língua como meio de comunicação e de que o importante é desenvolver a competência comunicativa do aluno tanto quando usa a modalidade oral como quando usa a modalidade escrita da língua. O que os PCNs propõem acarreta um rompimento com certas tradições do ensino/aprendizagem de língua e força o professor a uma busca de atualização. É aquela coisa que falei do estudo constante, mesmo fora de cursos. Isto evidentemente mexe com certas condições de trabalho, ataca determinadas posições em que nos acomodamos (como, por exemplo, a de que precisamos ensinar metalinguagem, teoria linguística/gramatical) e que sem dúvida são confortáveis. Os PCNs obrigam-nos a estudar, a rever posições, a usar criatividade para fazermos algo de forma diferente e para fins que não são aqueles que sempre julgamos inarredáveis (Travaglia, 2004, p.03).

Nessa perspectiva, podemos perceber que na visão de Travaglia, os PCN's devem ser trabalhados e modificados de acordo com a necessidade que a atualidade social impõe a respeito da linguagem, no caso, o ensino da língua materna voltada apenas ao uso das regras gramaticais e da norma culta não devem ser excluídos, contudo, o ensino não pode ficar restrito somente a esses conteúdos, uma vez que estamos rodeados de vários fenômenos semióticos e linguísticos que devem ser estudados e compreendidos, por isso a importância de desenvolver nos alunos competências e habilidades que sejam eficientes para lidar, analisar criticamente e compreender tais fenômenos.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

O nosso sistema de ensino conta com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que é um documento que apresenta orientações norteadoras para se pensar a organização da Educação Básica, principalmente nas questões que se referem à formação curricular na Educação Infantil, no ensino Fundamental e Médio. São regras gerais que fornecem uma estrutura para educação e que buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam passados para todos os alunos, levando em consideração os diversos contextos nos quais os estudantes estão inseridos. As diretrizes são concebidas e discutidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elas continuam válidas, visto que são documentos complementares que dão estrutura à Base.

Assim, no que concerne às propostas das DCNs para o ensino médio, é sugerido que a escola, de modo geral, seja repensada para que atenda às necessidades dos jovens que adentram nesse ambiente, com o objetivo de obterem conhecimento e serem preparados para o mercado de trabalho de acordo com a realidade que vivem.

No que diz respeito ao ensino da língua, a disciplina deve oferecer ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de escuta e fala. Isso implica na necessidade deles conhecerem diferentes gêneros textuais, para que consigam conhecer seus elementos constitutivos e suas funções sociais. Os documentos orientam que o processo de ensino-aprendizagem deve levar o aluno a conhecer os textos que circulam socialmente, identificando as diversas semioses presentes. As diretrizes enfocam uma abordagem de língua em diferentes instâncias sociais, dando importância a situações de interação. Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. Em relação a concepção de língua e linguagem nas práticas de ensino, as diretrizes enfatizam que:

A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito (DCNs, 2006, p.23).

Isso faz referência aos estudos linguísticos desenvolvidos por estudiosos, inclusive por Bakhtin, pois é uma abordagem que focaliza os aspectos sociais como elementos indispensáveis ao processo de constituição do sujeito e da linguagem. Assim, conforme as orientações dadas pelas diretrizes, pode-se deduzir o princípio de que o conhecimento é sempre articulado por meio de formas linguísticas, como resultado de ações intersubjetivas, por meio das quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. Com isso, reconhece-se que “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (p. 25). E ainda ressalta que “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (p.27). Por isso, a escola deve promover condições facilitadoras que permitam aos alunos refletir sobre os conhecimentos que acumularam ao longo dos seus estudos, e poder socializar e atuar sobre eles (e com eles).

As DCNs enfatizam o uso de múltiplas linguagens e de diferentes tipos de discursos para que sejam entendidos como uma forma de não fragmentar o processo de formação do estudante. Essa escolha também reflete o compromisso da disciplina sob a orientação do programa, cujo objetivo educacional contínuo é o de alcançar múltiplas habilidades de letramentos. Isso significa que a leitura e a escrita serão ferramentas importantes para o empoderamento e a inclusão social dos sujeitos. A disciplina de Língua Portuguesa prevê que durante a formação do aluno, ele precisa:

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (DCNs. 2006, p.32).

Em outras palavras, as Diretrizes propõem que os alunos passem a lidar com várias situações de interações complexas que exijam deles a constituição de diferentes tipos de conhecimentos (linguístico, textual e pragmático). É importante destacar que para as Diretrizes, é preciso ampliar efetivamente o acesso ao ensino médio nesse processo e dar passos no sentido de vincular a formação inicial de professores às necessidades do processo de ensino, fornecendo subsídios e suportes genuínos para políticas efetivas de formação continuada de professores, que sejam ministrados dentro e fora das escolas como parte integrante da jornada de trabalho.

Assim, as DCNs têm como objetivo, promover essas mudanças em prol da melhoria da educação e uma formação continuada dos professores para que atendam essas necessidades, pensando também na ampliação dos conhecimentos trazidos pelas tecnologias que estão cada vez mais avançadas e nos jovens, sujeitos dessa modalidade de ensino, que se encontram no meio de tudo isso, o que gera mais desafios para a educação que conseqüentemente não consegue acompanhar todo esse processo.

Além disso, para que haja toda essa mudança na escola e em todo o âmbito educacional, para atender ao princípio objetivado, é necessário a conquista de financiamentos direcionados à educação para a melhoria da escola desde sua estrutura até a qualidade de ensino que é ofertada por ela. A inclusão social também deve ser mais discutida para que seja desfeita toda e qualquer forma de preconceito que gera a desigualdade social entre os indivíduos inseridos no ensino médio, além da preparação profissional e curricular dos professores para a execução positiva de seus trabalhos. Nessa perspectiva, as DCNs, assim como os outros documentos oficiais, estão pautadas no objetivo da melhoria da qualidade do ensino, considerando os profissionais e os alunos, tendo em vista que a realidade desses sujeitos devem ser levadas em consideração, porque dizem muito a respeito de todo conhecimento que esse indivíduo já tem e sobre quais ele ainda precisa aprender.

3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Buscamos nesta seção conhecer as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua materna, refletindo se as propostas desse documento contribuem

positivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos, e se pensam na formação dos professores de língua portuguesa, visto que é um documento recente, com novas propostas que impactam diretamente na formação dos professores. Olharemos se de fato, o documento contribui para a prática docente em suas atividades diárias nas escolas. Em especial, buscamos estudar dentro do documento, as orientações para o ensino de Língua Portuguesa. A BNCC é um documento elaborado pelo governo federal, dividido em três partes: Ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A BNCC afirma que a educação básica em nosso país deve promover a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática, responsável, inclusiva, humana, e o estudante como protagonista. Nosso interesse em relação à BNCC será voltado às orientações destinadas ao ensino médio, pois é dentro dessa perspectiva que se encontra o nosso foco de pesquisa, buscando analisar como esse documento se refere aos gêneros discursivos e a multimodalidade e quais propostas são oferecidas como meios para se trabalhar com esses fenômenos nas aulas de língua portuguesa. Além disso, será observado se de fato o livro didático prioriza os recursos linguísticos já mencionados ou se são apenas tratados de modo superficial, assim como nos materiais de apoio utilizados em sala de aula.

Diferentemente dos PCNs, o documento fala de uma forma mais específica sobre o componente curricular de Língua Portuguesa nas orientações que compõem essa disciplina. Sua intenção é nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades públicas e privadas do país. A BNCC estabelece competências, conhecimentos e habilidades para que os alunos possam se desenvolver ao longo da sua formação na educação básica e determina o que e como ensinar em cada área específica.

A Base Nacional Comum Curricular pretende ainda, na modalidade do Ensino Médio, promover mudanças que possam efetivar uma melhoria na qualidade do ensino, visando a autonomia que deve ser implementada em todas as escolas da educação básica, priorizando as escolhas dos alunos e tornando-os protagonistas do saber. Essas mudanças ocorreram em função da crença de que o ensino médio, até então regente, não estava atendendo às necessidades e demandas da juventude atual, que assim como a sociedade, está sujeita às inovações tecnológicas que acabam exigindo dos sujeitos capacidades maiores, principalmente, no mercado de trabalho.

Apesar da BNCC ser um documento norteador e apresentar discussões e orientações importantes sobre a organização curricular e a formação dos estudantes, vemos que com a implantação do Novo Ensino Médio, várias dúvidas surgiram em relação às orientações que o documento passaria a oferecer já que se trata de uma mudança significativa na organização da modalidade de ensino. A base busca estabelecer um currículo comum com o objetivo de levar todos

os alunos, sejam de escolas públicas ou privadas, ao mesmo nível de conhecimento, com isso surge uma série de questionamentos, em como todas essas mudanças vão funcionar, visto que há uma diferença nos níveis de ensino municipal, estadual e nacional.

Considerando que não houve uma discussão nas escolas com os profissionais de educação a respeito dessas novas orientações do documento, as dúvidas se tornaram maiores, pois além da falta de informação e de formação continuada para lidar com tais mudanças, os professores terão que reorganizar todo o seu trabalho, ademais, os alunos passarão a ver conteúdos que mais se aproximam de suas realidades, no entanto, cada aluno vê de uma realidade diferente o que torna a sala de aula um espaço misto, logo, as metodologias que serão utilizadas pelo docente, para se adequar às orientações do documento, podem não funcionar para todos os alunos.

Nesse contexto, as orientações do documento visam a ressignificação do ensino, a fim de formar um cidadão capaz de lidar com as demandas da sociedade atual, de compreender e interpretar as inovações e os recursos linguísticos que surgiram e que se manifestam o tempo todo ao nosso redor, porém o documento trata de várias propostas de forma artificial, quando olhamos para o ensino de língua portuguesa proposto pela base, vemos muitos objetivos, que na realidade é um excesso, visto que há uma impossibilidade de cumprir todos eles.

As mudanças feitas tanto no documento oficial, quanto no Ensino Médio, têm como finalidade, inserir os sujeitos no contexto social ao qual ele pertence, tornando-o conhecedor de si próprio e desse espaço social e cultural ao qual ele pertence; essa é a ênfase dada à área de linguagens e suas tecnologias nesse novo modelo de ensino, assim, essas inovações no ensino possibilitam que o próprio aluno tenha a liberdade de escolher em quais áreas do conhecimento deseja se aprofundar, tendo em vista que suas escolhas foram pensadas pelo documento para promover uma formação técnica, profissional e de inclusão no mercado de trabalho.

O documento destinado ao Ensino Médio não aprofunda a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, de modo que intensifique a perspectiva analítica e crítica da leitura, da escrita e produção de textos verbais e multissemióticos, pois fala disso, de maneira superficial. Além disso, cabe também a essa modalidade de ensino, o dever de ampliar as possibilidades de aproveitamento, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e de intervenção na realidade social dos jovens nos diferentes espaços em que circulam, incluindo nesse conjunto, a escola. Podemos perceber que a BNCC enfatiza a exploração de semioses de forma mais clara, comparada aos outros documentos:

Considerando que uma semiótica é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semióticas – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multisemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2018, p. 478).

Percebe-se que há sim a menção dos recursos linguístico-discursivos e da reflexão que se deve ter por parte dos sujeitos a fim de que saibam interpretar e identificar esses recursos nos contextos sociais. Os avanços tecnológicos são os principais responsáveis pelas mudanças que ocorrem nos fenômenos linguísticos e que estão sempre em continuidade. Desse modo, o tratamento dado aos elementos discursivos deve ser extremamente aprofundado para que os sujeitos acompanhem as evoluções sofridas na língua, suas funções e seus significados.

A BNCC está organizada em 5 áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, ciências humanas, ciências da natureza e Ensino religioso. Assim como nos anos iniciais da educação básica, o documento dispõe de quatro grandes eixos de integração propostos para o Ensino Médio, que por sua vez, se referem às práticas de linguagem já trabalhadas no Ensino Fundamental, sendo a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Dessa forma, as dimensões e habilidades também são as mesmas já consideradas anteriormente, porém, no Ensino Médio haverá uma ênfase maior nas habilidades relativas à análise, à síntese, à compreensão dos efeitos de sentidos, apreciação e réplica.

Essa nova organização da área propõe que o aluno desenvolva conhecimento sobre si próprio, suas emoções e sentimentos, interesses e capacidades intelectuais e expressivas, a fim de que ampliem e o vínculo social e afetivo e reflitam sobre a vida por meio do contato com um cenário sociocultural diverso. Esses cenários socioculturais estão bem explícitos no livro didático, podemos observar claramente o espaço que o material dá para discutir questões relacionadas a contextos sociais e culturais.

Esse contato do aluno com esses contextos se torna uma porta para que os estudantes participem mais da vida social, desenvolvam o pensamento crítico e deem suas opiniões, pois se aproximarão mais das culturas juvenis e serão autores de diversas produções, ou seja, os estudantes desenvolvem competências e habilidades que possibilita a ele, a mobilização e articulação de conhecimentos dos componentes e dimensões socioemocionais, aprendendo e obtendo conhecimento a respeito de assuntos relevantes e significativos para a sua formação como cidadão ativo e participativo na sociedade.

Para a BNCC, diferentes gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas, sendo assim, esses gêneros devem ser estudados e explorados em sala de aula, para que os estudantes conheçam, identifiquem e saibam utilizá-los no contexto social. O ensino da língua, então, é tratado como uma porta para que o aluno se distancie daquilo que em nada acrescenta em sua vida e dê importância ao que contribuirá positivamente para a construção da criticidade, e de um cidadão conhecedor do que acontece no contexto social. Para a Base Nacional Comum Curricular:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BNCC, 2018, p. 470).

Desse modo, o foco do ensino da língua materna se distancia do tipo de ensino que até o momento estava e continua sendo regido nos contextos de sala de aula, onde a estrutura da língua e as regras gramaticais eram a prioridade total do ensino, e passa a ser mais voltado para a formação de um cidadão autônomo e protagonista, incluindo os aspectos sociais e culturais que fazem parte do dia a dia do estudante. Ademais, o aluno ainda conta com a liberdade de escolher em quais áreas e conteúdos desejam se aprofundar mais, tendo em vista que essas escolhas contribuirão para sua futura formação profissional e inclusão no mercado de trabalho.

A BNCC no ensino médio não faz parte do currículo nesta etapa especificamente, mas define a aprendizagem básica a ser garantida a todos os alunos e orienta o (re) desenvolvimento do currículo e recomendações pedagógicas, seja no âmbito específico da BNCC ou a organização e aconselhamento do itinerário formativo. Já os sistemas de ensino e as escolas devem desenvolver currículos e propostas de ensino que levem em conta as características de sua região, cultura local, necessidades de formação e necessidades e aspirações dos alunos. Nesse caso, o percurso formativo previsto em lei deve ser considerado estratégico para flexibilizar a organização do currículo do ensino médio, permitindo que os alunos escolham as áreas de conhecimento que mais se identificam e que desejam se aprofundar, essa autonomia dada ao aluno pode funcionar de modo positivo para ele, considerando que ele irá se aprofundar naquilo que tem mais proximidade, todavia, pode também ser negativo, quando olhamos para o âmbito do mercado de trabalho e as exigências que o mercado impõe.

3.4 O NOVO ENSINO MÉDIO

O novo ensino médio não preconiza o trabalho linguístico discursivo sobre o gênero, pois estão trabalhando informações de vida, trabalho etc, com mais ênfase que as questões linguísticas. A reforma do ensino médio, trouxe uma mudança brusca no ensino, visando uma nova reorganização no currículo escolar, que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que promova a autonomia dos Estudantes, podendo escolher itinerários formativos, e de possibilitar que as escolas se adéquem à realidade dos estudantes.

Essa nova organização na modalidade de ensino, além de mexer muito com a estrutura do modelo de ensino regente, causa também muitas dúvidas aos professores que não tiveram uma formação inicial adequada às novas demandas educacionais. Nesse contexto, muitas são as discussões que surgem no âmbito dos contextos escolares acerca da reforma do ensino médio e dos impactos que ela causará no ensino e na aprendizagem dos alunos.

O novo ensino médio propõe a equidade no ensino para assolar a desigualdade educacional, que é um problema para que jovens concluam a Educação Básica. Assim, a promessa é que essa mudança possa proporcionar aos indivíduos a continuação de seus estudos, a ampliação de oportunidades de inserção profissional e social, e, a realização de seus projetos de vida. Além disso, a proposta ainda propõe mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que deverá ser realizado em duas etapas, uma com a finalidade de avaliar as habilidades da BNCC, e outra focada nas aprendizagens dos itinerários. Assim, torna-se uma forma de pressionar ainda mais os professores a adotar essas novas formas de ensino. Além disso, ainda postulam que as instituições devem levar em consideração essas duas provas.

A nova proposta de ensino volta seu olhar de modo mais fixo para o estudante, como se eles fossem o foco principal da modalidade de ensino, mas vemos que essa ideia é somente superficial quando olhamos para as consequências que o aumento da carga horária acarretam na vida do aluno. Quanto ao professor, o novo ensino médio deixa a desejar em relação ao professor que é o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, não há a oferta de formação continuada, tampouco houve a oportunidade de que esses profissionais dessem suas opiniões a respeito da implantação do Novo Ensino Médio nas instituições. Essas mudanças impactam, também, na vida dos estudantes das escolas públicas que necessitam trabalhar para compor a renda da família, pois a reforma amplia de 800 para 1400 horas a carga horária anual que deve ser cumprida pelo aluno, o que pode resultar na evasão ou reprovação dos alunos.

Nessa perspectiva, mais desafios começam a surgir, já que para ampliar a carga horária é necessário também ampliar e melhorar a estrutura das escolas e o número de profissionais

capacitados para dar conta do que se espera efetivamente com essa nova propositura. Sem essas condições haverá apenas o aumento da precariedade no ensino, como por exemplo, o espaço insatisfatório das instituições que não é adequado para tantos estudantes, a quantidade adequada de docentes para que não haja lacunas vazias no ensino e o aumento de desistência dos alunos.

Assim, é importante dentro desse contexto educacional, identificar e pensar em todas as implicações que a implantação da reforma poderá causar, bem como, refletir sobre as possibilidades e as limitações dos professores em relação a essa nova orientação de ensino, tendo em vista que, com essa mudança, os professores são direcionados a executarem seu trabalho dentro da perspectiva exigida pela BNCC e pelos itinerários formativos, tendo que aplicar os quatro eixos presentes no itinerário, ou seja, temas de saúde, tecnologia, inovação e temas socioculturais.

O Novo Ensino Médio e as sugestões de ensino trazidas por ele, fazem do profissional docente um desconhecedor de sua própria área de atuação, além de desvalorizar toda a capacidade, conhecimento e trajetória que esse professor tem e vem construindo durante o tempo em que atua no âmbito educacional, principalmente, dentro da sala de aula.

Aos que estão ainda em formação nos cursos de licenciatura, há o receio de lecionar nessa modalidade de ensino, porque além de não terem uma experiência profissional, enfrentarão dificuldades ainda maiores, considerando que ensinar sobre o que já se tem um bom conhecimento já é uma tarefa desafiadora, quando não se tem essa base o desafio se torna duplo, já que os docentes, de modo geral, terão que estudar por conta própria para planejarem suas aulas de acordo com o que novo modelo de ensino propõe, Ferretti (2018) faz uma reflexão sobre a imposição da flexibilidade exigida aos professores:

Da mesma forma, um foco muito forte é colocado na flexibilidade. Tanto na organização do currículo, que no caso do ensino médio, se refere à parte comum e à parte dos itinerários formativos, quanto no caso da BNCC na perspectiva de formar um indivíduo cuja constituição psicológica e cognitiva se volte também para uma perspectiva de valorização da flexibilidade. Isso vai ao encontro dos interesses do setor empresarial, dada a perspectiva de mudanças no campo do trabalho, que fazem forte apelo à flexibilização, tanto na forma de organização do trabalho, quanto nas formas de contratação, conforme a reforma trabalhista. Tanto a reforma do ensino médio quanto a BNCC se alinham com essas perspectivas e conduzem a um empobrecimento dessa formação (Ferretti, 2018).

Vale ressaltar também o desgaste físico e mental desse profissional, que além de assumir uma responsabilidade maior, terá que trabalhar a diversidade dos conteúdos advindos das disciplinas que deixaram de ser autônomas. Então, o professor precisará reorganizar todas as suas aulas, seus planejamentos, suas metodologias de ensino e até mesmo o próprio tempo para conseguir dar conta de tudo que lhe é atribuído devido a reforma. Outro questionamento que surge é

referente aos professores dessas disciplinas autônomas que perderão seus cargos, pois não será mais responsabilidade deles essa função, havendo assim, a desvalorização e a despreocupação dessa reforma para com os docentes que têm suas formações voltadas para essas disciplinas.

Nota-se então, uma explosão de desafios que a implantação da reforma traz consigo e que não foram pensadas com a devida importância, já que para que o ensino seja positivo e gere resultados positivos, é necessário que haja a união e a interação da escola como um todo, ou seja, todas as pessoas que compõem o ambiente escolar devem estar em consonância entre si, devem acompanhar cada processo e trabalhar juntos em busca de melhorias. Nessa perspectiva, a comunidade escolar, de um modo geral, deveria ser consultada e ouvida, pois não se trata apenas da necessidade de uma formação para os docentes, mas também da estrutura da instituição, da elaboração dos novos currículos, da adaptação aos materiais de apoio como o livro didático e das mudanças no sistema.

4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

4.1. O PNLD E A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é direcionado a alunos e professores de escolas públicas de educação básica do Brasil, e inclui uma série de ações que visam a distribuição de obras didáticas e literárias e outros materiais de apoio à prática educativa. O PNLD 2023 é considerado uma das principais ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas instituições. As escolas participantes recebem materiais gratuitos

O PNLD é responsável pela avaliação dos livros didáticos de, incluindo o livro de língua portuguesa. O programa apresenta uma resenha para cada coleção ou livro, destacando suas principais características para o uso em sala de aula. Durante a avaliação das obras, existe uma equipe de especialistas na área para realizar o trabalho avaliativo de cada edição. A editora Moderna, que é a responsável pela produção e distribuição da coleção que estamos avaliando, está em uma das principais editoras escolhidas. Podemos ver em um texto extraído do texto do Guia de Livros Didáticos, o impacto do programa no processo de escolha do livro didático:

O processo de avaliação dos livros didáticos, instituído por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), ocorre há mais de uma década e, como aspecto positivo, auxiliou de forma muito significativa a melhoria generalizada da qualidade técnica, teórica e didática das coleções de Geografia. Ao longo do período em que se desenvolveram os processos de avaliação, a precisão nas informações básicas e na localização dos fenômenos geográficos melhorou, as imprecisões, as lacunas e as simplificações foram sendo superadas de forma que, em geral, a qualidade e a atualidade das informações apresentam-se adequadas (PNLD, 2007, p.13).

Essa avaliação, ocorre para que haja a verificação do conteúdo e da legitimidade das propostas de trabalho apresentadas no material didático, bem como, a adequação deles ao perfil dos alunos que irão utilizá-los de acordo com a série em que se encontram. No caso dos livros implementados de acordo com a reforma do ensino médio, a organização do material não é mais por série, mas sim pelo estudo dos conteúdos por etapas.

Com a implementação do novo ensino médio e as mudanças feitas na organização dos livros, haverá agora apenas um livro didático para cada área do conhecimento contendo 6 volumes e 160 páginas. Para as aulas de língua portuguesa, o professor contará com um livro específico que se instituirá nas unidades de ensino e que abrange toda a área de linguagem e suas tecnologias de forma ampla e menos dividida.

Diante dessa situação, percebemos que alguns problemas foram intensificados como a falta de formação destinada aos professores para a utilização desse novo livro em sala de aula, já que o profissional teve sua formação voltada ao planejamento de suas aulas e execução de seu trabalho focando apenas nos conteúdos de língua portuguesa e literatura, em especial a gramática, sem precisar também, abordar temáticas relacionadas à arte e à cultura que são fatores extremamente presentes nesse novo material e que antes eram tratadas como disciplinas individuais.

As observações feitas até o momento sobre a coleção selecionada, Moderna Plus, mostra que os volumes propõem variedades de leitura, diversidade de gêneros verbais e não verbais, no entanto, necessita de atenção, pois a coleção explora mais o uso dos gêneros em outros eventos específicos de modo que eles servem, em sua maioria, apenas para atender aos objetivos de cada conteúdo trabalhado, faltando mais questões que explorem as características discursivas dos gêneros, já que o livro deve apresentar ao máximo as vertentes dos gêneros discursivos presentes em sua composição.

Os professores que trabalharão com a coleção Moderna Plus, precisam ampliar suas metodologias para trabalhar os gêneros discursivos a fim de desenvolver nos alunos a criatividade, habilidade de leitura e produção de textos e que de fato ampliem suas competências comunicativas, visto que o ensino da língua deve desenvolver-se na concepção de gêneros discursivos. Para que o aluno consiga entender os elementos discursivos e imagéticos que o livro apresenta, o professor terá que primeiro, mostrar para os alunos os gêneros discursivos multimodais ou não, apresentando-lhes os elementos que compõem um gênero, para que depois, eles consigam identificar os gêneros e sua função no material didático, já que o livro não traz essas informações.

Esses materiais, assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sofreram modificações que impactam profundamente a composição dos livros, pois além de juntar várias disciplinas e distribuí-las em apenas uma área, também impõe que essas disciplinas sejam trabalhadas e discutidas dentro da aula de língua portuguesa, distanciando o ensino da língua da individualidade que se tinha antes e acrescentando os aspectos sociais e culturais que fazem parte da estrutura linguística, mas que agora são tratados com mais prioridade. Uma das ideias defendidas para a aplicação desse novo ensino médio é a de que com essa nova organização, as aulas de língua portuguesa se distanciaram definitivamente dos modelos tradicionais de ensino, do foco somente na norma culta e das regras gramaticais.

Assim, percebe-se que o livro didático atual, destinado ao novo ensino médio, traz uma vertente de dificuldades que pode ser classificada ou considerada como negativa ou mal planejada do ponto de vista dos profissionais que fazem a educação acontecer. Uma das ideias defendidas para a aplicação desse novo ensino médio é a de que com essa nova organização, as aulas de língua

portuguesa se distanciaram definitivamente dos modelos tradicionais de ensino, do foco somente na norma culta e das regras gramaticais, contextualizando o ensino e aplicando os conteúdos de modo que se aproxime mais da realidade dos alunos.

De fato, essa é uma proposta interessante que chega a nós como uma ideia positiva e necessária. Contudo, essa proposta funciona como uma "maquiagem" para persuadir os estudantes e os profissionais do âmbito educacional, que por sinal, não foram consultados para tal decisão, além disso, falta um suporte maior para que o novo ensino médio funcione, é importante pensar na formação continuada do profissional docente, o responsável pela construção do conhecimento e pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, surge uma preocupação muito grande com a situação apresentada, pois esse novo modelo de ensino já está sendo posto em prática, causando vários questionamentos como: de que forma os professores de formação específica trabalharão com este material sem terem sido formados para tal modalidade de ensino? O professor de formação específica não é capaz de ensinar o aluno de maneira eficaz e significativa, havendo assim a necessidade dessa mudança? Os alunos precisam mesmo escolher uma única área de conhecimento para aprofundar-se nela? Essas são questões que ainda não foram respondidas e que provavelmente não estão para serem discutidas pelos responsáveis por mudar a forma de ensino e o material de apoio. Apesar de ter sido apresentada como uma proposta inovadora, as orientações que os volumes trazem não são suficientes, não só os gêneros, como o livro por inteiro tem um estilo diferente, trazendo questões mais próximas do cultural do que das questões relacionadas à língua em si.

É inegável que os fatores sociais e culturais fazem parte da construção da língua, pois a linguagem está em constante evolução e esses fatores contribuem para que esse processo aconteça, porém, o que queremos destacar aqui é que o livro didático dá mais ênfase a esses elementos que compõe a realidade do aluno, mas são insuficientes nos diferentes aspectos relacionados à língua portuguesa em suas múltiplas dimensões. Os conteúdos propostos no material são apresentados de modo que remetem a uma revisão, como se o estudante já tivesse conhecimento sobre o assunto, quando na verdade ele não aprendeu nos anos anteriores ou ainda precisa aprender. Então, não há uma sugestão de ensino voltada à necessidade real do aluno, mas uma proposta de ensino conjunta, o que se torna mais um problema, já que, nem todos os alunos de uma turma possuem o mesmo nível de ensino, visto que eles advêm de realidades e situações distintas e, por isso, alguns terão um nível de conhecimento mais avançado enquanto outros não; logo, a sala de aula não é nem será homogênea.

No que concerne à importância do livro didático, sabemos que esse material possui valor e é muito importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, pois além

de ser um instrumento de apoio didático que contribui para a formação das estratégias de ensino, é também um suporte norteador para o professor. Ademais, o livro didático quando bem utilizado, funciona como uma via de mão dupla, tanto para o professor quanto para o aluno, servindo como uma fonte confiável a ser seguida de modo que não tira a autonomia do professor em sala de aula e ainda facilita para que não haja lacunas no conteúdo. Conforme Marcuschi:

O livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade [...] tudo indica, pois, que o LD pode ser tratado como um suporte com características especiais (Marcuschi, 2008, p. 179)

Como vemos, o uso do material didático é indispensável no processo de ensino, visto que além de auxiliar na maneira como os conteúdos devem ser abordados, contribui também para que os alunos desenvolvam melhor as funções essenciais como leitura, compreensão, interpretação, melhor entendimento do conteúdo e melhor execução das atividades propostas. A aprendizagem dos alunos, encarada como um desafio pelos professores e também pela escola é, de fato, uma tarefa desafiadora, porém quando se usa as ferramentas certas essa tarefa pode ser facilitada; é justamente isso que a utilização do livro didático proporciona por ser um instrumento mediador do ensino e também da aprendizagem.

Contudo, com a implementação do novo ensino médio, os livros didáticos passaram a ser organizados por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas individuais, trazendo uma nova visão sobre o material que agora se distancia do que foi dito acima sobre sua importância. Sabemos que o livro de Língua portuguesa de antes tratava da gramática tradicional e também tratava da literatura, mas alguns professores excluía a parte da literatura e trabalhavam somente com a gramática.

Agora, o livro didático é composto por todos os conteúdos que compõem a área de linguagem e suas tecnologias abordando também questões da atualidade. Assim, o aluno terá acesso a cada parte que corresponde à língua portuguesa. Já a abordagem da gramática é feita de forma reflexiva e superficial, permitindo as reflexões sobre o uso da língua de modo que considera que o aluno já tem um conhecimento desenvolvido a respeito do conteúdo.

Os livros didáticos do novo ensino médio é uma ferramenta que precisa de cuidado em sua composição, pois precisam atender às verdadeiras necessidades dos alunos, a nova organização do material deve garantir um aprendizado mais completo, de qualidade, que fará com que o aluno

tenha acesso a todos os itens que compõem o ensino da língua mesmo que a liberdade de escolher uma única área para aprofundar-se nela.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE ÀS DEMANDAS DO NOVO E ENSINO MÉDIO.

Diante do cenário da nova reforma do ensino médio, surge uma discussão necessária sobre a formação inicial dos professores. A formação inicial dos professores não contribui de maneira suficiente para que os alunos desenvolvam o que está proposto no Novo Ensino Médio. São mudanças que requerem que os professores se reconstruam para colocar em prática. São anos de estudos sendo deixados de lado para pôr em prática as novas propostas da BNCC e do Novo Ensino Médio. Os professores que tiveram sua formação voltada somente ao ensino de língua, ou seja, uma formação específica de Língua Portuguesa, não contavam com a ideia de também lecionar com vários outros conteúdos que até então pertenciam a outras disciplinas, justamente pelo fato de que não foram preparados para tal função. Contudo, sabemos que a língua, assim como o meio social estão em constante evolução, assim, vale ressaltar que os profissionais devem estar sempre buscando se atualizar no que se refere às demandas da educação, através de cursos e especializações.

As mudanças no ensino médio e no livro didático não afetam somente o aluno e o profissional docente já formado, como também os cursos de licenciatura que formam os estudantes para trabalharem com a língua portuguesa pura e a literatura e os docentes em formação que estão sendo preparados para uma realidade que não existe mais, pois na prática, eles terão que lidar com uma diversidade de conteúdos, tomando como base de apoio um material que abrange tudo que diz respeito à linguagem. Além dos novos modelos de ensino, propostos pela reforma, os professores terão que trabalhar a língua portuguesa em conjunto com conteúdo voltados à diversidade, à cultura, à vivência e os desejos dos alunos na sociedade, que por sua vez, é abordada na disciplina de projetos de vida, onde o aluno é direcionado a refletir e planejar o que quer para cada etapa do ensino médio e também para o futuro.

Colocar em prática as propostas da BNCC é um desafio árduo, não só pela falta de estrutura das escolas, mas pela necessidade de se pensar nos professores, eles precisam ser habilitados para essas respectivas áreas de conhecimento. Dessa forma, se faz cada vez mais necessária a oferta de formação continuada acessível aos professores, principalmente de língua portuguesa, uma vez que a língua evolui em conjunto com os processos sociais e as tecnologias estão cada vez mais presentes no âmbito educacional, sendo utilizadas como metodologias ativas no

processo de ensino e a busca desses profissionais pela obtenção de conhecimento e qualificação. A formação continuada, embora tenha seu foco voltado ao professor, também traz benefícios para o aluno e para o processo de ensino, uma vez que o docente estará atualizado e terá mais conhecimento a passar para o estudante e o nível do ensino aumentará, tendo mais qualidade.

Para atuar nesse novo ensino médio, é preciso que conheçam e tenham domínio do seu campo de conhecimento. De acordo com Miguel Arroyo, 2008, p. 38:

Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel prazer; com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas. Ou até pensamos podermos ser o professor que queremos, que sonhamos. É só constituir-lo em constituintes. Programar um novo perfil e ele lo, discutir seu perfil progressista, crítico. Tracemos se imporá como um modo de ser daqui pra frente... [...] ignora-se que o ofício de mestre educação primária, fundamental, básica carrega uma longa história. É uma produção social, cultural que tem sua história (Arroyo, 2008, p.38).

É nítido o quanto a sociedade julga fácil ser professor da educação básica, considerando-o capaz de se adaptar e resolver qualquer situação que lhe seja imposta no âmbito educacional somente pelo fato de o docente ter sido formado para ensinar. Contudo, a formação docente não abarca todas as necessidades que temos e encontramos na sala de aula e no exercício da profissão; não leva em consideração que o professor não é uma máquina do saber que pode ser moldada e reconfigurada a qualquer momento. O processo de formação, muitas vezes, é pautado em teorias de estudiosos e no estudo dos documentos oficiais que regem e orientam a educação, sendo insuficiente no que concerne à verdadeira prática profissional dentro da sala de aula, que deveria ser mais considerada, já que condiz com a verdadeira realidade que o profissional terá que lidar no exercício da profissão.

Considerando apenas os alunos, em grande maioria advindos de classes sociais baixas, moradores de zonas rurais e que fazem uso das escolas públicas, o objetivo do Novo Ensino Médio é aproximar as escolas da realidade dos estudantes e isso na teoria, de certa forma, funciona como uma "boa ação" porque o aluno e suas experiências estão sendo incluídas no processo de ensino, porém, quando se pensa na prática, percebemos que essa mudança causa muitos impactos negativos na educação, já que não houve preparação nenhuma dos profissionais docentes nem dos estudantes.

Quanto aos professores de língua portuguesa, o novo modelo de ensino é pautado e aprofundado em aspectos culturais, arte e situações cotidianas, exigindo deles um conhecimento e a função de lecionar sobre vários conteúdos, ou seja, todos os campos que compõem a área de linguagens e suas tecnologias. Já quanto aos discentes, há a ideia de abordagem da realidade deles,

torná-los protagonistas do ensino e dar-lhes a liberdade de escolher uma área para ser mais aprofundada, todavia, sabemos que o modelo de educação anterior, mesmo em execução há tantos anos já apresentava vários problemas e uma grande necessidade de organização, logo, também um novo modelo de ensino, apresentará dificuldades mútuas, visto que, não houve uma discussão a respeito da adoção desse método em todas as escolas, nem as partes envolvidas (professores e alunos) foram ouvidas para uma tomada de decisão unânime.

A junção de todas as disciplinas por área de conhecimento, não modifica somente o livro didático, como já temos conhecimento, muda também as formas de planejamento e organização das avaliações e exames aplicados pelo governo, como o ENEM por exemplo, os estudantes que já fizeram o exame e que farão novamente, poderão ter dificuldades maiores para conseguir resolver as questões, pois como já concluíram o ensino médio, não terão acesso nenhum as informações propostas pelo novo modelo de ensino. Os professores também, terão dificuldades enormes para executarem suas funções, tendo em vista que, precisarão estudar, planejar, atribuir metodologias e colocar em prática em forma de aulas o conteúdo proposto pelo livro didático, utilizando práticas e habilidades que não têm conhecimento e que não tiveram uma formação para atuarem da maneira exigida por tais mudanças.

O Novo Ensino Médio e as sugestões de ensino trazidas por ele, faz do profissional docente um desconhecedor de sua própria área de atuação, além de desvalorizar toda a capacidade, conhecimento e trajetória que esse professor tem e vem construindo durante o tempo em que atua no âmbito educacional, principalmente, dentro da sala de aula. Aos que estão ainda em formação nos cursos de licenciatura, há o receio de lecionar nessa modalidade de ensino, porque além de não terem uma experiência profissional, enfrentarão dificuldades ainda maiores, considerando que ensinar sobre o que já se tem um bom conhecimento já é uma tarefa desafiadora, quando não se tem essa base o desafio se torna duplo, já que os docentes, de modo geral, terão que estudar por conta própria para planejarem suas aulas de acordo com o que novo modelo de ensino propõe, Ferretti (2018) faz uma reflexão sobre a imposição da flexibilidade exigida aos professores.

Da mesma forma, um foco muito forte é colocado na flexibilidade. Tanto na organização do currículo, que no caso do ensino médio, se refere à parte comum e à parte dos itinerários formativos, quanto no caso da BNCC na perspectiva de formar um indivíduo cuja constituição psicológica e cognitiva se volte também para uma perspectiva de valorização da flexibilidade. Isso vai ao encontro dos interesses do setor empresarial, dada a perspectiva de mudanças no campo do trabalho, que fazem forte apelo à flexibilização, tanto na forma de organização do trabalho, quanto nas formas de contratação, conforme a reforma trabalhista. Tanto a reforma do ensino médio quanto a BNCC se alinham com essas perspectivas e conduzem a um empobrecimento dessa formação (Ferretti, 2018).

Vale ressaltar também o desgaste físico e mental desse profissional, que além de assumir uma responsabilidade maior, terá que trabalhar a diversidade dos conteúdos advindos das disciplinas que deixaram de ser autônomas. Então, o professor precisará reorganizar todas as suas aulas, seus planejamentos, suas metodologias de ensino e até mesmo o próprio tempo para conseguir dar conta de tudo que lhe é atribuído devido a reforma. Outro questionamento que surge é referente aos professores dessas disciplinas autônomas que perderão seus cargos, pois não será mais responsabilidade deles essa função, havendo assim, a desvalorização e a despreocupação dessa reforma para com os docentes que têm suas formações voltadas para essas disciplinas. Fernandez 1997 nos faz refletir sobre a carga que o professor precisa carregar.

É importante frisar que o professor é estimulado, [...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a “pensar” e controlar o processo de produção do ensino. É lhe roubada a essência do homem e do profissional: opensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina (Fernandes, 1997, p. 108).

Uma forma de nortear os professores para que possam lidar com essa situação é a implementação da educação continuada de forma articulada com a prática de sala de aula, considerando diferentes possibilidades de uso e reflexão sobre as diferentes realidades de ensino da língua. Assim, eles poderão adquirir conhecimento para facilitar a mudança que deve ser feita na sala de aula, além de encontrar alternativas para melhorar o processo de ensino, o uso de estratégias apropriadas para promover a apropriação da língua pelo aluno, o trabalho interdisciplinar, o aprendizado compartilhado, a consciência educacional, o estímulo ao pensamento crítico e o uso de ferramentas tecnológicas para facilitar a prática de pesquisa. Essa formação continuada possibilitará ao profissional um aperfeiçoamento dos saberes que ele já possui e os conhecimentos necessários para o processo de ensino, o que por sua vez, fará do docente um professor capaz de oferecer um ensino de qualidade, que se encaixe naquilo que é esperado na atualidade.

Então, essa capacitação profissional é extremamente importante e necessária para que os profissionais de língua portuguesa possam dar continuidade ao seu trabalho de maneira eficaz e produtiva, Lima (2002, p. 41) afirma que “o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”. Precisa-se de docentes bem aprimorados e atualizados sobre as novas questões que surgiram ao longo do tempo a respeito do componente curricular, tomarão conhecimento sobre as novas metodologias que podem ser adotadas para tornar a aula mais produtiva e dinâmica e também

acrescentaram essa qualificação ao currículo, que por sinal, é a porta de entrada para o mercado de trabalho:

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (Lino, 2017, p. 77).

O novo ensino médio exige que o professor evolua e execute sua função de modo que seu trabalho se encaixe no que é sugerido pelo novo modelo, nesse sentido, se faz necessário que as instituições invistam na formação continuada desses sujeitos, já que a forma de ensinar foi modificada. Eles não podem ficar à mercê de tal situação, estagnados no tempo, mas precisam de apoio para acompanhar todas essas mudanças no campo educacional, caminhar de acordo com os avanços que a educação vem alcançando, não somente pela mudança na modalidade de ensino, mas também como consequência do avanço e da utilização tecnologia que pode ser útil como uma ferramenta de ensino.

O modelo mudou tudo que vinha sido feito até aqui. Dentro da sala de aula ele enfrenta inúmeros desafios. Na área de linguagem e suas Tecnologias os estudantes vão ver dentro dessa área outros componentes: educação física, arte, língua inglesa e a língua portuguesa, algo que os professores não estão preparados. É nítido que o professor perde o protagonismo, pois a sua formação não é suficiente para colocar de fato as competências da BNCC em prática. Além disso, o docente terá que se reinventar para conseguir trabalhar os conteúdos propostos pelo livro didático, conteúdos esses que se distanciam muito do que o professor, em sua formação, foi preparado para executar, são conteúdos que não têm uma limitação que permita a identificação organizada de quando se inicia e de quando é finalizado, pois simplesmente estão misturados no livro e são a todo momento retomados nas atividades e exercícios propostos, dificultando cada vez mais o trabalho do educador que perde sua autonomia e o direito de escolher a melhor forma de trabalhar os assuntos planejamento.

Se houvesse discussões anteriores a reforma, talvez, os impactos seriam menos negativos, soluções para que não viessem a ser obstáculos no ensino, a capacitação dos professores deveria ter acontecido antes, o que além de ser uma preocupação com o ensino de qualidade, também seria uma forma de valorização do profissional e de sua trajetória, poderiam evitar um currículo engessado, cheio de disciplinas obrigatórias sem aprofundamento e que na verdade não atrai positivamente o estudante, os benefícios são sintéticos, estão longe de promover um estudo de qualidade, significativo que leve de fato o aluno a ser um cidadão crítico e pensante. Além de tornar

a profissão docente mais cansativa, os cursos de formação não conseguem contemplar tantas competências.

O que se vê é a falta de compromisso e atenção a um diálogo acadêmico e legislativo. Falta de compromisso com a qualidade de ensino dessa nova forma de ensino, fazendo com que a formação acadêmica se torne frágil, prejudicando o ensino-aprendizagem de alunos e professores. Há a necessidade de um olhar diferente para a atuação profissional dos professores, e isso faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser direito de todos, e que possa proporcionar atualizações de conhecimento e o aprofundamento de temáticas que perpassam todo o contexto escolar.

5 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

No processo de realização de uma pesquisa faz-se necessário delinear a construção dos objetivos e das hipóteses, bem como da metodologia que será empregada objetivando a coleta dos dados e a interpretação dos resultados. Neste tópico, discutiremos sobre a abordagem qualitativa de pesquisa científica, assim como a tipo de pesquisa de análise documental, visto que esses serviram como base científica para a construção e realização do nosso trabalho, visto que as pesquisas que são desenvolvidas nas áreas de linguística e educação, envolvendo o ensino da língua por meio de gêneros discursivos, e, mais especificamente, sobre o livro didático, estão sob esta perspectiva (Vasconcelos, 2002).

Conforme André (2013, p. 17), esse tipo de pesquisa busca “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valorização e a indução em lugar da dedução, assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Este tipo de método apresenta cinco características básicas (Bogdan; Biklen, 1994), sendo que para esta pesquisa, duas delas se tornam indispensáveis, que são: a) a investigação qualitativa e descritiva – o material obtido nessas pesquisas é composto por vários tipos de documentos [LD]; b) o interesse do pesquisador centra-se mais no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos (Ludke e André, 2001)

A análise documental voltou-se ao conhecimento científico elaborado e disseminado sobre os gêneros textuais/discursivos multimodais (Kress E Van Leeuwen, 2006) e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula (Dionísio 2006, Oliveira 2006), como também sobre a importância do livro didático como mediador no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna. Assim, esta pesquisa, teve por objetivo investigar apenas o LD em si, mas como as propostas para o ensino da língua são constituídas e apresentadas aos alunos, e como este objeto se apresenta como um instrumento de mediação entre os conhecimentos que os sujeitos têm da/sobre a língua e aqueles que eles precisam adquirir em sala de aula.

Quanto à coleta de dados, a técnica empregada foi a da análise documental, que consta da análise dos LDs que constituem o corpus da pesquisa (Ludke; André, 2001) e as propostas de trabalho com os gêneros discursivos selecionados. Foi feito o levantamento dos gêneros multimodais nos 06 (seis) volumes que compõem a coleção “Moderna Plus”, elaborando um gráfico com o quantitativo de gêneros identificados. Em seguida, seguimos para a análise dos gêneros mais

recorrentes nos volumes, trazendo reflexões sobre a proposta do livro e as nossas impressões sobre ela.

Há diferentes maneiras de se referir sobre as metodologias qualitativa e quantitativa. Severino (2016), prefere utilizar o termo abordagem para ambas, pois considera ser mais adequado. Para entendermos o método da pesquisa quantitativa e qualitativa é importante fazermos uma distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa apresenta dados numéricos que fundamentam e comprovam os dados apresentados na pesquisa. Já a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, ou seja, é mais voltada a descrição dos fatos tomando como base teorias e estudos já existentes. Os autores ainda denominam como uma abordagem naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan; Biklen 1994, p. 17).

Ao reconhecer que a Linguística Aplicada trabalha com a língua em uso e que os espaços de sala de aula e os processos de ensino e de aprendizagem são seus objetos frequentes de investigação e pesquisa, e que estes são desenvolvidos sob a ótica da pesquisa qualitativa interpretativa, vemos que muitos desses estudos têm sido realizados sob essa perspectiva. Cada vez mais as pesquisas em Linguística Aplicada buscam entender, valorizar, interpretar e reconhecer a centralidade da língua no processo de ensino como interações orais, sociais, vivas e inacabadas. Para a Linguística Aplicada, o ensino da língua deve ser feito de maneira dinâmica, dialógica e polifônica em que alunos e professores assumam os papéis de protagonistas no processo de constituição do conhecimento.

O método de pesquisa documental tem como objeto de estudo a análise e investigação de documentos que possam ser úteis para a obtenção dos resultados de uma pesquisa. O conceito de documentos, até o século XIX, era restrito apenas aos documentos escritos oficiais, todavia, com a evolução dos processos sociais e da história, houve a necessidade de ampliação da exploração desses documentos, não mais se limitando aos que eram oficiais, mas sim, abordando também outras fontes como fotografias, vídeos e filmes que pudessem fornecer informações importantes.

Pelo fato de tratar e ter como objeto de estudo a análise de documentos escritos ou não, há autores que defendem que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são sinônimas, contudo, existem diferenças entre elas. A pesquisa bibliográfica analisa documentos que já são reconhecidos cientificamente, inclusive, é um ponto que deve ser verificado pelo pesquisador. Esse método de pesquisa faz um “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente

aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69). Com isso, podemos então classificar como bibliográficas as pesquisas que analisam as fontes secundárias, que são aquelas que já foram trabalhadas por outros estudiosos, como por exemplo, obras, artigos ou outros documentos que já sejam de domínio científico.

Já a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações que não receberam nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 69), ou seja, são as fontes primárias, aquelas que são originais e possuem um contato direto com os fatos e fenômenos analisados e que não são de domínio científico, mas que possuem valor e uma riqueza de informações importantes para a construção da pesquisa. Também por esse motivo, o pesquisador deve fazer uma análise mais minuciosa, tendo em vista que, os documentos não possuem um reconhecimento preciso.

Vale ressaltar que, para todo tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador faça um mapeamento de todo o processo que precisará percorrer e quais metodologias e materiais irá utilizar para chegar aonde deseja. No método de pesquisa documental, a escolha dos documentos não acontece de forma aleatória porque tem de haver hipóteses e propósitos que justifiquem essa seleção. Nessa perspectiva, o pesquisador precisa assumir um papel ativo na pesquisa para que conduza todo o processo de análise de modo organizado e sistemático, escolhendo e analisando bem os documentos que julgar importantes para o seu trabalho. Cabe também ao pesquisador a análise da veracidade das fontes, a compreensão da subjetividade para identificar o que é dito e o que se encontra nas entrelinhas, o não dito, além de saber explorar o documento a seu favor, de modo que as informações coletadas contribuam para a pesquisa.

A pesquisa documental é realizada tendo por base uma “metodologia pouco explorada, não só no campo da educação, mas também em outras áreas das ciências sociais” (Ludke; André, 2001). Apesar disso, o uso de documentos é muito importante para a composição de uma pesquisa, tendo em vista que, o processo de análise documental sugere a geração ou reformulação do conhecimento e a criação de novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos sejam mencionados, pois constituem o objeto de estudo, que não explicam nada por si mesmos, os investigadores, então, têm a responsabilidade de interpretá-los, sintetizar informações, identificar tendências e fazer inferências sempre que possível. De acordo com Ludke e André, ao se fazer uma pesquisa desse tipo, é crucial:

[...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (Ludke; André, 2001, p. 43).

Dessa forma, percebe-se que dentro da pesquisa documental há uma riqueza de informações que podemos extrair e recuperar dela justificando seu uso em múltiplas áreas das ciências humanas e sociais, pois pode ampliar a compreensão de objetos que requerem contexto histórico e sociocultural. Segundo Ludke e André (2001), a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois gera conhecimento e oferece fontes importantes de informações, assim gera também a possibilidade de interpretar e aperfeiçoar novos documentos.

O pesquisador deve escolher os documentos que irá examinar minuciosamente e analisar sua veracidade e credibilidade, contudo, não deve se limitar apenas ao que os textos dizem, pois o processo de pesquisa exige também que ele utilize sua experiência, sua imaginação e sua intuição para questionar as informações e investigar com mais profundidade; também é importante que haja a construção e a desconstrução dos fatos até que todas as análises feitas nos diversos documentos tragam ou se aproximem das mesmas informações já obtidas, só assim a pesquisa poderá ser concluída. De acordo com Cellard, 2008:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Assim, a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo nas ciências humanas e sociais, uma vez que a maioria das fontes escritas (ou não escritas) são quase sempre a base do trabalho de pesquisa. Dependendo da finalidade da pesquisa e dos objetivos que se busca alcançar, podemos definir a análise documental como sendo a principal forma de conduzir uma investigação ou ainda como sendo uma etapa metodológica complementar para a obtenção dos dados e dos resultados, pois é através dela que o pesquisador pode iniciar suas investigações e traçar o caminho que hipoteticamente irá percorrer, considerando que ao longo do processo, as informações obtidas poderão mostrar um caminho diferente, fazendo com que o investigador tenha uma nova visão e novas ideias acerca de seu questionamento sobre o objeto de estudo.

Os documentos selecionados para a nossa pesquisa fazem parte da coleção da Editora Moderna Plus, contemplada pelo PNLCD de 2021, a coleção possui seis volumes, sendo dois para cada ano do ensino médio. Esses volumes foram organizados seguindo as orientações do Novo Ensino Médio, ou seja, o material didático aborda toda a área de linguagens e suas tecnologias, trazendo, além das referências feitas a estrutura gramatical da língua, conteúdos voltados à cultura e ao contexto social. O livro didático é um documento histórico oficial e um produto cultural

composto por diversas informações que vão além do conteúdo normativo, não pode ser restrito apenas ao texto escrito, já que possui saber histórico desde sua produção até a utilização que é feita no contexto educacional. Pertence ao grupo das fontes primárias, porque não é uma obra de “segunda mão”, ou seja, não é feito em cima de obras já trabalhadas por outros autores.

5.1.1 Análise dos dados

5.1.1.1 Considerações sobre a análise da coleção de livros da área de linguagem e suas tecnologias da Moderna Plus

Ao analisar os seis livros da coleção Moderna Plus organizados de acordo com as regras estabelecidas pelo novo ensino médio, foi possível perceber pontos que contribuem para o aumento das dificuldades pertinentes no processo de ensino e aprendizagem, além de se tornar um obstáculo no trabalho do professor, também deixa de ser facilitador do ensino porque sua estrutura não se encontra organizada e explicitamente compreensível no que se refere aos conteúdos trabalhados.

Diante de todas as dificuldades já expostas, há ainda outros presentes na estrutura do livro que podem ou não atrapalhar o estudante como a cor padrão de todos os capítulos do livro, todo o material é dividido pela mesma cor vermelha com os mesmos traços sem nada que diferencie ou que facilite o entendimento de onde se inicia e finaliza-se um capítulo. Outrossim, o material como um todo contém uma organização totalmente padrão, todos os capítulos são introduzidos por imagens de fotografias ou pinturas que remetem a cultura, a arte e a diversidade e em seguida, há a apresentação dos objetivos que são almejados ao final de cada capítulo explorado.

Outro ponto observado é referente aos gêneros discursivos trabalhados no material, o livro faz uso de vários gêneros, todavia, a maioria deles são utilizados apenas para a identificação e compreensão do conteúdo em questão ou ainda, para ilustrar, abordando apenas a temática e dispensando a composição e o estilo que são as características que contemplam o gênero de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Entretanto, cada um dos seis livros da coleção expõe um ou dois gêneros discursivos específicos destinando a eles um capítulo inteiro, onde são apresentados todos os aspectos que compõem tal gênero, como a definição e o uso, contexto discursivo, estrutura, linguagem, os leitores que tem acesso ou se identificam com o gênero em questão e ainda trazem uma análise da estrutura, destacando os elementos linguísticos presentes em cada parágrafo e finalizam a abordagem com uma proposta para que os alunos produzam de acordo com as instruções apresentadas. Estes gêneros que são explorados de forma individual sem serem usados para completar outro conteúdo, contemplam o que se espera deles em seu contexto social, pois

cumprem o papel de intervir socialmente, uma vez que é significativo e produtivo para o ensino e para o estudante.

Mais um dos pontos observados é referente a mistura de conteúdos presentes nas atividades propostas, mesmo que essa atividade seja sobre um determinado conteúdo, o livro sempre retoma outros assuntos já trabalhados, seja ele similar ou não. A organização de todas as disciplinas que compõem a área de linguagens também não é satisfatória em razão da grande mistura que é feita delas dentro do material didático, há uma exposição mútua de conteúdos diversos o que se torna também muito confuso e difícil de compreender.

De forma geral, o material didático deixa a desejar nos objetivos que pretende alcançar servindo como apoio para o ensino da língua materna, os professores não estão aptos a utilizá-los da maneira que a reforma do ensino médio e a BNCC propõem, os conteúdos e as atividades contidas no livro são trazidos com superficialidade, não há um aprofundamento bem feito desses assuntos, tampouco um aprofundamento nas questões gramaticais que não devem, de fato, serem tratadas como as únicas que importam, mas também não podem ser excluídas ou diminuídas no ensino, o aluno precisa conhecê-las, pois são indispensáveis ao falante da língua portuguesa e a formação do cidadão. Portanto, a utilização deste material sem a formação e sem um contexto educacional adequados tornará o ensino cada vez mais longe do objetivo buscado pelas instituições, podendo também, como consequência, aumentar as desigualdades sociais que já existem na sala de aula, mas que podem sim ser intensificadas, uma vez que o novo modelo de ensino não prioriza o aluno e seu nível de aprendizado, mas trabalha de uma forma geral como se todos os estudantes compartilhassem o mesmo grau de conhecimento.

Analisando a coleção do Ensino Médio “Moderna Plus, em seus 06 (seis) volumes, foram detectados os seguintes tipos de gêneros multimodais:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE GÊNEROS

Gêneros Multimodais	Volume 01 (o mundo é feito de linguagem)	Volume 02 (entre a tradição e a modernidade)	Volume 03 (cotidiano e diversidade)	Volume 04 (linguagem e comportamento)	Volume 05 (o corpo se expressa)	Volume 06 (a linguagem Expressa transformações)
Charge	02	-	-	05	-	02
Tirinha	05	04	10	15	03	01
Anúncio Publicitário	05	-	-	-	-	-
Gráfico	01	-	-	-	-	-

História Em Quadrinhos	-	01	-	-	-	-
Cartaz	-	-	-	01	01	04
Notícia	-	-	-	-	-	01
Cartum	-	-	-	-	-	02

Fonte: Autoria própria.

As análises serão desenvolvidas de acordo com a recorrência dos gêneros nos diferentes volumes da coleção, observando-se o tratamento dado ao gênero e as propostas apresentadas para o trabalho da leitura, da escrita e da análise linguística. Para isso, selecionamos alguns recortes dos gêneros discursivos multimodais presentes nos 06 (seis) volumes da coleção.

5.2 O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL TIRA/TIRINHA

A tirinha, enquanto gênero discursivo, constitui-se como uma forma atrativa de gênero, com histórias que proporcionam uma leitura atraente. Geralmente narra acontecimentos em três ou quatro quadros. É composta por personagens, figuras cinéticas, linguagem verbal, balões de fala, legenda, metáforas, etc. Que determinam sua organização composicional, é uma sequência narrativa curta, que geralmente faz crítica aos valores da sociedade, podem ser sequenciais ou fechadas. São muito frequentes em livros didáticos, revistas, jornais, redes sociais, pelo fato de serem breves, e fazerem uma combinação de texto com a imagem, e juntas trazem sentido ao texto.

As tiras são um material acessível com aspectos linguísticos que refletem o uso da língua. A tirinha tem uma linguagem simples e de fácil compreensão, o que pode motivar o fato de que a tirinha é o único gênero que está presente em todos os volumes; a temática tem um teor satírico e humorístico, abordando aspectos econômicos e políticos da sociedade, por isso é tão atraente. Ela é derivada das HQs (História em quadrinhos) podendo ser usada pelo professor por meio de uma análise textual, considerando todos os aspectos de sua constituição. Selecionamos uma tirinha do livro didático para analisar como os autores estão trabalhando os gêneros multimodais nesse material.

FIGURA 1 – TIRINHA (VARIAÇÃO LINGUÍSTICA)

Texto para análise

■ A tira a seguir serve de base para as questões 1 e 2.

COMO ESPANTAR UMA MULHER LOGO NO PRIMEIRO ENCONTRO...

WWW.MULHER30.COM.BR

1. O quadrinho apresenta, de forma bem-humorada, situações que teriam o efeito de "espantar uma mulher logo no primeiro encontro". Como você explicaria cada uma delas?

2. Observe a expressão da moça no último quadrinho. O que essa expressão sugere sobre a imagem que a jovem faz do rapaz com quem se encontra? Justifique.

a) Faça uma hipótese sobre o que teria provocado essa reação da moça, considerando a fala do rapaz e os elementos não verbais presentes na tira.

b) O que a reação da moça revela a respeito do modo como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar? Ao responder, leve em consideração o que você aprendeu sobre variedades estigmatizadas e preconceito linguístico.

► O texto a seguir é uma postagem de uma página de humor de uma conhecida rede social. Neste exemplo, busca-se caracterizar, por meio de uma estrutura linguística, um comportamento que comprometeria a imagem de quem o pratica. Com base no texto, responda às questões de 3 a 5.

3. *Resisto* é uma variante da palavra *registro*. É utilizada por falantes de determinadas variedades linguísticas. Como o autor do post espera que seja interpretada a relação entre a imagem e o texto?

128

Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 128).

O exemplo foi tirado do volume 02 (Entre a tradição e a modernidade: arte popular, literatura e preconceito linguístico) da coleção “Moderna Plus”. A tirinha está disposta em três quadrinhos, com a fala de três personagens masculinos, acompanhados pelas personagens femininas. A ordem das falas é representada de maneira própria e junta o verbal com o visual. Quanto a temática, a tirinha traz a temática da variação linguística, vista como preconceito pelas personagens femininas da história.

No primeiro quadro da tirinha o personagem havia chegado para o encontro com a personagem feminina. Ele diz: “Demorei muito, docinho de coco?”. Pela expressão facial da personagem, ela não gostou do termo que o rapaz usou para elogiá-la. No segundo quadro, o personagem masculino fala com a mãe no telefone e usa termos de uma linguagem coloquial, e que

mulheres geralmente não gostam em encontro. O último é o mais evidente em que o personagem utiliza termos coloquiais bem longe da linguagem padrão, e pela expressão da mulher ela odiou a forma como ele falou e o que ele falou, por ser inconveniente em um encontro.

O livro didático propõe uma atividade com duas questões de interpretação enfatizando a temática da variação linguística; também propõe uma reflexão a respeito do humor presente, dos elementos não verbais e da reação da mulher, recursos que na perspectiva bakhtiniana, podem ser considerados como a composição e o estilo que compõe o gênero. Conforme a BNCC, os alunos devem desenvolver a habilidade de "Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)" (p.97).

As atividades não propõem apenas discutir fatos da variação linguística ou reestruturação de uma mensagem narrativa, mas também, faz uma análise de recursos que viabilizam o efeito humorístico. Esse valor humorístico contribui para o aprendizado do aluno, já que chama a atenção do estudante e o faz refletir sobre os elementos verbais em relação com a imagem, possibilitando ainda, que o aluno entenda que variação linguística existe, mas os erros na fala e na escrita não são bem-vistos pela sociedade.

Ao observarmos a proposta de atividades, é possível depreender que o papel do interlocutor e do contexto é desconsiderado no processo de interação, uma vez que as questões apresentam uma concepção de ensino em que é sustentada pelo uso das regras gramaticais. Vejamos, pois, que o gênero é utilizado como pretexto para que sejam abordadas questões gramaticais, nesse caso, a concordância verbal. A maioria das questões está, tão somente, centrada numa visão estruturalista da língua e não nos dá a dimensão de pensarmos significados nos vários aspectos da comunicação.

FIGURA 2 – TIRINHA (FIGURAS DE LINGUAGEM)

O objetivo de chamar a atenção dos estudantes para diferentes recursos estilísticos presentes em textos de vários gêneros é permitir que eles tenham contato com as possibilidades de explorar a língua portuguesa para criar efeitos expressivos quando estiverem produzindo textos e para que reconheçam, no momento da leitura, como essas possibilidades foram exploradas pelos autores. Por essa razão, julgamos adequado abordar as figuras sonoras, de sintaxe e de pensamento que ocorrem com maior frequência, escolhendo algumas com as quais os estudantes provavelmente não vão se deparar.

Tome nota

Figuras de linguagem são recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem.

Conheceremos, agora, alguns dos recursos estilísticos que dão origem a criações verbais como as do texto de Mia Couto e cuja construção se dá pelo investimento nos sons, nas estruturas sintáticas e no plano semântico.

Figuras sonoras

Em contextos diferentes, os falantes sentem a necessidade de explorar sons para produzir efeitos de sentido. O uso mais frequente de alguns desses efeitos sonoros fez com que passassem a designar figuras de linguagem específicas. Veremos, a seguir, algumas figuras sonoras.

■ Onomatopeia

Chamamos de **onomatopeia** as palavras especiais criadas para representar sons específicos ("vozes" de animais, ruídos associados a determinadas emoções e comportamentos humanos, barulhos da natureza etc.). Observe.



Esclareça aos estudantes que, em inglês (língua em que a tira foi escrita originalmente), o termo *flip-flop* significa "sandália de dedo".

O trabalho de humor, na tira, parte da representação dos sons feitos pelos chinelos das crianças enquanto o pai, sonolento, toma seu café da manhã. Para atender à solicitação da filha ("Adivinha o que estamos usando?"), o pai recorre a uma onomatopeia que reproduz o som das sandálias de borracha (*flip-flop*). O curioso é que, no último quadrinho, a menina pergunta ao irmão de onde o pai tira "essas palavras", referindo-se à onomatopeia, que remete ao som desagradável de suas sandálias de borracha.

As onomatopeias também aparecem em textos literários. Veja como Monteiro Lobato recorre a elas para recriar os barulhos feitos por Narizinho ao chupar jabuticabas.

[...] Escolhia as mais bonitas, punha-as entre os dentes e **tloc!** E depois do **tloc!**, uma engolidinha de caldo, uma engolidinha de caldo e **pluf!** — caroço fora. E **tloc, pluf, tloc, pluf,** lá passava o dia inteiro na árvore.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1968. p. 18. (Coleção Obras completas de Monteiro Lobato). (Fragmento).

Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 24).

Essa tira foi retirada do volume 04 (Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura) da coleção. A proposta de trabalho com o gênero tirinha apresentada pelo livro não contempla o que se espera sobre o uso do gênero em contextos sociais, visto que a atividade proposta não explora todas as características do gênero (tema, estilo e composição), abordando apenas a temática que é voltada à identificação da figura de linguagem presente na tira. Os comentários feitos logo em seguida, explicam a figura e de que forma ela está inserida na imagem, todavia, não fazem referência nenhuma aos elementos nem recursos que compõem o gênero, nem realizam a proposta de reflexão.

Nesse contexto, as tiras não são exploradas ao máximo em relação à imagem/palavra. É uma tira que permite uma leitura interativa e completa de sentidos, que se concretiza por meio de elementos linguísticos presentes na dimensão textual em sua organização, no entanto, nada disso foi explorado pelos compositores do livro. Sabe-se que multimodalidade consiste no "uso integrado de

diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (Van Leeuwen, 2020, p. 68), e isso aparece na tira, porém a proposta do livro não faz essa explanação que o autor enfatiza.

A proposta do livro não contempla o que se espera para com o trabalho com os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (2016) quando enfatiza que a análise deve contemplar a temática, a estrutura composicional e o estilo. Então, quando se analisa uma tira não se deve focar somente nos elementos verbais, mas também a todo o conjunto multimodal, como os quadros que separam as cenas, as roupas dos personagens, as expressões, o cenário, a linguagem, as linhas que ligam as ações entre os personagens da tira. O que se pode perceber é que nenhum desses elementos foram tratados nessa proposta do livro. Além desse exemplo, o livro trabalha outras tiras com a mesma finalidade praticamente, somente para trabalhar aspectos gramaticais.

Neves (2004) afirma que só é significativo trabalhar tirinha para ensinar gramática, se houver uma leitura reflexiva de maior entendimento e conscientização das múltiplas possibilidades que a língua oferece, ou seja, elementos da situação de produção que interagem com os elementos internos e participam da construção do sentido do texto. Para a autora, a tirinha deve ser inserida no ensino em função do que é relevante para a leitura e para a escrita, e não somente para análise gramatical.

A tirinha traz elementos para a representação do humor (ou do trágico). As palavras, os personagens, a sucessão de acontecimentos, linguagem e fala complementam-se, porém, pouco disso é considerado nessa abordagem, ou seja, o gênero não foi trabalhado como gênero. De acordo com Neves 2004 “a atenção só vai para a rotulação, identificação, subclassificação, e com a frase arrancada do texto, como se o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho”

Nesse contexto, o aluno não foi orientado a conhecer o gênero, evidenciando os dizeres implícitos e explícitos, considerando os meios de produção e de circulação, questionando a respeito do tema, dos objetivos, da estrutura, da linguagem (verbal ou não verbal), do contexto. Além disso, não aparecem perguntas que levem o aluno a construir sentidos, a relacionar o texto com sua vida.

A proposta de trabalho que se apresenta não explora as características do gênero tirinha, já que o livro utiliza o gênero apenas para a identificação da figura de linguagem e para a ilustração da história apresentada. Por isso, é importante olharmos para o que Kress e Van Leeuwen (2020), dizem quando afirmam que os textos multimodais possuem uma gramática própria na construção de sentido. A linguagem visual desse gênero deve ser compreendida como um recurso semiótico. A língua não pode ser separada do contexto sociocultural, e da mesma maneira o código não pode ser analisado isoladamente. Rojo (2009) também afirma que a multimodalidade não é apenas uma soma

de linguagens visto que as imagens e os outros elementos não atuam somente como ilustração, mas são fundamentais para dar significado.

5.3 O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O gênero discursivo HQs (história em quadrinhos) pode ser caracterizado como histórias que têm os fundamentos básicos da narrativa: enredo, personagens, tempo, lugar e uma situação. Geralmente, apresentam linguagem verbal e não verbal. Segundo Van Leeuwen (2005) os gêneros são recursos semióticos que dão estrutura a um conteúdo em um processo interacional, por isso, constitui-se como multimodais, por carregarem não apenas aspectos verbais, mas não verbais também. Os gêneros são como modelos organizacionais de atividades sociais, e como recursos semióticos são partilhados por grupos e imersos em uma cultura, os artistas usam uma variedade de recursos gráficos dentro desse tipo de texto para que o leitor se sinta dentro da história que está sendo contada. Por exemplo, para transmitir a voz de um personagem, usa-se um balão com texto escrito. As formas desses balões também transmitem diferentes intenções, assim como tudo que ela é composta. "É uma forma de linguagem que combina imagem e texto, por meio do encadeamento de quadros, narra uma história ou ilustra uma situação (Silva, 2002, p. 54).

As temáticas presentes nos HQs, estão envolvidas com diferentes tipos de atividade humana. É necessário que o gênero história em quadrinhos seja utilizado em sala de aula, pois trazem melhoria para o ensino da língua. O professor deve enfatizar conceitos do campo linguístico e focar no ensino do gênero, partindo daquelas seções com a situação real dos alunos. Atividades de leitura e produção de textos baseados no gênero HQ podem promover o desenvolvimento de hábitos de leitura, ampliar o vocabulário do aluno, possibilitar o uso da imaginação e do raciocínio lógico, aumentar de forma colaborativa sua criticidade e ampliar seu engajamento nas aulas.

FIGURA 3 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Norma linguística

Você provavelmente conhece o Chico Bento, criação de Mauricio de Sousa. As histórias da personagem se passam em uma vila fictícia chamada Abobrinha, onde Chico, Rosinha, Zé Lele e sua turma levam uma vida típica de uma cidade do interior paulista.

Um tema frequentemente explorado nas histórias em quadrinhos da turma são as dificuldades enfrentadas na escola por Chico Bento. Observe a história a seguir.



114

Roda de conversa Consulte mais orientações e/ou sugestões no Suplemento para o professor. Não escreva no livro

Como vocês viram, a conversa entre Chico Bento e sua professora é marcada por um mal-entendido, responsável pelo efeito de humor do texto. Após a leitura atenta da história, conversem sobre as seguintes questões.

1. É evidente que o autor procura caracterizar a fala de Chico Bento como uma variedade linguística específica, o "português caipira". Que elementos presentes nesse texto exemplificam essa variedade?
2. Vocês observaram como são representadas por escrito as falas da professora? Há alguma diferença significativa entre essa representação e o modo como são registradas as falas de Chico Bento?
3. Na linguagem oral, será que as pessoas sempre pronunciam as palavras da forma como são escritas? Compare, por exemplo, as seguintes sequências da tira.

Chico Bento: "I eu qui vô sabê?"

Professora: "isso é lá português que se fale?"
4. Se o autor da história fosse representar a fala da professora como algo dito por Chico Bento, escreveria o texto da mesma maneira?
5. É razoável castigar o menino pelo modo como ele fala o português?

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Setembro de 1996.

Essa história em quadrinhos ilustra algumas questões que merecem ser destacadas para nossa reflexão. Por meio das personagens, tomamos contato com pessoas que fazem uso de variedades linguísticas diferentes: Chico Bento representa o "caipira" e a professora, alguém que usa a variedade urbana de prestígio, que é ensinada na escola.

Na conversa entre os dois, é possível perceber que a professora faz menção a uma variedade de português que o menino deveria utilizar. Isso é bem marcado pela fala: "Isso lá é português que se fale? [...]".

A situação retratada ilustra um comportamento comum em relação a falantes de variedades estigmatizadas. Essas pessoas aprenderam o português usado em seus contextos familiares. Quando chegam à escola, entram em contato com uma língua bastante diferente da que estão acostumados a ouvir e falar. E, quase sempre, são cobrados para que passem a utilizar a norma urbana de prestígio, de que trataremos na próxima seção.

Esse exemplo foi tirado do volume 02 (Entre a tradição e a modernidade: arte popular, literatura e preconceito linguístico). Apesar de também utilizar o gênero para identificar na fala dos personagens a variação linguística e a norma culta, desta vez, o livro aborda mais uma questão que é a proposta reflexiva sobre o porquê de o autor caracterizar a fala do personagem Chico Bento como um português caipira e quais os elementos que ele utiliza para exemplificar essa variedade. Além disso, o livro também questiona se a conduta da professora ao castigar o aluno está correta, tendo em vista que, o comportamento da docente reflete o preconceito linguístico.

Sobre o preconceito linguístico Marcos Bagno (2005, p. 38), afirma que:

(...) se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola- gramática- dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]” (Bagno, 2005, p. 38)

A atitude da professora demonstra exatamente esse pensamento de que o falar de modo informal, ou seja, a manifestação da variação linguística principalmente em um ambiente escolar, é totalmente inaceitável, já que o estudante vai à escola para aprender a escrever e falar “corretamente” de acordo com a gramática normativa que é a norma padrão da língua. Desse modo, vemos que somente a temática é explorada, pois não é mencionado os elementos não-verbais que acompanham o gênero, como por exemplo a caracterização do personagem Chico Bento, que se apresenta descalço e faz uso de um chapéu de palha, elementos esses, que denunciam a realidade do estudante, pois são típicos de pessoas advindas das zonas rurais e de classes desfavorecidas, bem como a imagem do último quadrinho em que o personagem vai embora portando dois livros que, provavelmente, deve se tratar de exemplares da gramática normativa.

Nessa perspectiva, o contexto discursivo da tirinha é levada em consideração de uma forma superficial pelo livro didático, visto que só aborda a temática e desconsidera o estilo e a composição do gênero seguindo as orientações de Bakhtin. Assim, a atividade não explora o gênero em seu aspecto visual, ou seja, os elementos não-verbais que compõem o estilo utilizado pelo autor e a própria composição do gênero como um todo. Conforme também afirmam os autores Kress e Van Leeuwen (2020):

Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também visual, combinando-se com modos como expressão facial, gesto, postura e outras formas de auto-apresentação. Um texto escrito, da mesma forma, envolve mais do que o idioma: está escrito em algo, em algum material (papel, madeira, velino, pedra, metal, rocha, etc.) e está escrito com algo (ouro, tinta, gravuras, pontos de tinta, etc.); com letras formadas como tipos de fontes, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outras; e com o layout imposto sobre a substância do material, seja na página, na tela do computador ou em uma placa de cobre polida. (p. 41)

Apenas a linguagem verbal presente no gênero é explorada no livro didático. Na atividade proposta, há apenas questões voltadas à maneira de falar do personagem e ao comportamento adotado pela professora para lidar com a situação; não se tem uma exploração dos elementos visuais como os que caracterizam os personagens e como a expressão facial da professora que revela a insatisfação dela em relação ao linguajar do aluno.

Considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando diz que o gênero discursivo deve ser trabalhado visando o desenvolvimento de competências e habilidades como a prática da leitura e escrita de textos multissemióticos e a análise desses textos, vemos que na prática, dentro da sala de aula, encontra-se se uma realidade diferente.

5.4 O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CHARGE

A charge é um gênero da esfera jornalística e é caracterizado pelo uso que faz da imagem e do texto, ou seja, a linguagem verbal e não verbal, como veículo para expressar críticas ironizadas que refletem situações e problemas cotidianos. Além disso, esse gênero se configura como multimodal porque traz em sua composição elementos como as cores, os recursos linguísticos para apresentar a crítica por trás do humor e as informações imagéticas e, principalmente, como discursivo-enunciativo, visto que promove a reflexão e estimula o senso crítico do leitor, sendo capaz de transmitir conhecimentos e dar espaço para que ele, através da interpretação, compreenda as temáticas predominantes na sociedade, como a política por exemplo, amadurecendo sua capacidade de opinar e expressar seu ponto de vista no que concerne aos processos sociais que nos cercam, sendo assim, um cidadão participante e ativo no corpo social. De acordo com Mouco (2007, p. 31), é “importante destacar que a charge além do seu caráter humorístico e, embora pareça ser um texto ingênuo e desprezioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica”.

FIGURA 4 – CHARGE (RELAÇÃO INTERTEXTUAL)



Ao deparar com uma charge, o leitor deve enfrentar alguns desafios. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer o que os elementos não verbais estão representando. No caso do exemplo aqui reproduzido, podemos identificar, imediatamente, algumas importantes informações: vemos o desenho de um cão deitado sobre o telhado vermelho de uma casinha de cachorro; vemos, ainda, que esse cão está abanando o rabo.

Identificadas todas as informações imagéticas presentes no texto, cabe ao leitor recuperar, em seu repertório pessoal, referências que lhe permitam reconhecer o fato a que o cartunista aludiu em sua charge. Esse é o segundo desafio a ser enfrentado.

Na charge de Dalcio, observam-se, no primeiro elemento (o cão), algumas características da raça representada: pelagem tricolor, orelhas longas, rabo com a ponta branca. Uma pessoa minimamente familiarizada com cães de porte médio provavelmente reconhecerá a raça do cãozinho desenhado por Dalcio. Trata-se de um *beagle*.

Outro importante elemento a ser reconhecido na charge depende do nosso repertório de leitura de histórias em quadrinhos. Dalcio, ao desenhar um *beagle* em cima de um telhado vermelho, faz referência ao Snoopy, talvez o mais famoso *beagle* de todos os tempos, que apareceu pela primeira vez em uma tirinha publicada em 4 de outubro de 1950, ainda com o nome original de Sniffy, posteriormente alterado pelo autor.

Criado pelo norte-americano Charles Schulz, Snoopy é o cão de estimação de Charlie Brown, personagem da série *Peanuts* (no Brasil, *Minduim*). Nas tirinhas de Schulz, o famoso *beagle* muitas vezes aparece deitado ou escrevendo em cima de sua casinha vermelha.

Apresentado com muitas características "humanas", ele frequentemente faz tiradas filosóficas em que interpreta o comportamento das pessoas com quem convive.

Qualquer pessoa que conheça as tirinhas de Schulz imediatamente vai reconhecer que o cartunista Dalcio estabeleceu uma relação intertextual entre sua charge e a personagem Snoopy, porque é ele que aparece sobre o telhado vermelho.

Vencido o primeiro desafio, ou seja, identificar os elementos não verbais presentes na charge e reconhecer que eles representam um cão da raça *beagle*, é preciso agora enfrentar o segundo desafio: descobrir por que Dalcio recorreu ao Snoopy para construir o sentido de seu texto.

A pista mais importante para responder a essa questão está no texto escrito na parte superior da charge:

"Ativistas resgatam 178 *beagles* usados em testes".

Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 127).

Na charge acima, retirada do volume 01 (O mundo é feito de linguagens: leitura, discurso e corpo em movimento), o autor Dalcio, faz uma reconstituição apresentando uma relação intertextual com a ilustração feita por Charles Schulz, com intuito de fazer com que o leitor interprete, identifique as informações imagéticas e associe a imagem ao texto para, enfim, entender que o autor faz uma crítica e impõe seu posicionamento a respeito dos testes realizados em animais, especialmente da raça *beagles* representada pelo animal desenhado pelo autor. De acordo com Geraldi (2016, p. 183), um “enunciado faz um recorte de uma cena do mundo para apresentá-lo ao outro, mas esta apresentação não se faz sem que nela interfiram os fenômenos típicos da enunciação, incluídos aí os objetivos do falante”, é exatamente isso que o gênero abordado apresenta, uma crítica na qual se inclui a opinião explícita do autor revelando os motivos que o fez escolher determinados recursos linguísticos e estilísticos para compor seu texto.

A proposta do livro didático ao abordar o gênero charge contempla o que se espera deste em seu contexto social, já que traz informações que estimulam o leitor a interpretar e compreender o objetivo do autor ao produzir determinada charge por meio dos recursos utilizados


por ele, assim, aborda as três dimensões que compõem o gênero: temática, estilo e estrutura composicional.

Em seguida, mais um exemplo de charge, retirada do volume 04 (Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura), em que a proposta trabalhada pelo livro didático contempla as expectativas esperadas, pois trabalha às características discursivas presentes no gênero de modo que cumpre seu papel de intervir socialmente fazendo com que o aluno consiga enxergar e identificar a crítica apresentada, bem como, refletir sobre as escolhas do autor e a situação descrita pela ilustração abaixo.

FIGURA 5 – CHARGE (FIGURAS DE PENSAMENTO)

Figuras de pensamento

■ Leia com atenção a charge de Montanaro. Não escreva no livro.



1. A charge registra um momento de tensão entre um homem e uma mulher. Com base nas falas de cada um, identifique o tema provável da conversa entre as personagens. Explique.

2. O que o comentário feito pelo homem revela sobre o modo como ele vê as mulheres? Explique.

3. O que o comentário feito pela mulher revela sobre o modo como ela encara a postura assumida pelo homem?

4. Como deve ser entendida a fala da mulher no contexto da charge?

5. Considere a questão tematizada por Montanaro e debata os tópicos a seguir com seus colegas.

- ▶ A postura do homem retratada na charge é algo comum na nossa sociedade?
- ▶ A imagem de mulher apresentada em diferentes mídias colabora para alimentar ou para combater essa postura?
- ▶ Que propostas vocês fariam para combatê-la?

João Montanaro faz, na charge, um jogo intencional ao estabelecer uma relação entre a visão do que um homem machista julga ser o comprimento adequado de uma saia (30 cm) e uma postura que denota pouca inteligência (supor que, no século XXI, as mulheres vão aceitar resignadamente que os homens determinem como elas devem se vestir). O leitor, ao constatar que a mulher utiliza a mesma medida (30 cm) para aludir à pequenez do cérebro desse homem, entende que o autor da charge pretendeu ironizar comportamentos machistas.

Além do trabalho com a linguagem nos níveis sonoro, lexical e sintático, também temos a possibilidade de provocar alterações no plano do significado (semântico), como acontece na charge. Quando manipulamos o sentido das palavras e expressões, criamos **figuras de pensamento**.

■ **Ironia**

A análise das falas do homem e da mulher, na charge de Montanaro, deixa claro que, muitas vezes, os enunciados não devem ser interpretados ao pé da letra. Como vimos, a resposta da mulher deve ser entendida, no contexto da tira, como uma afirmação claramente **irônica**.

Tome nota

Ironia é o efeito resultante do uso de uma palavra ou expressão que, em um contexto específico, ganha sentido oposto ou diverso daquele em que costuma ser utilizada.

Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 31).

Conforme Kleiman (2008, p.13), "há todo um processo interativo em jogo, onde o leitor se utiliza dos diversos níveis de conhecimento e que estes interagem entre si", é justamente o que

observamos nesse recorte, a charge foi inserida no livro para trabalhar as figuras de linguagem, mais especificamente, as figuras de pensamento, no entanto, vai muito além disso quando analisamos a temática que é voltada ao preconceito, ao machismo e a desigualdade de gênero, problemas que a muito tempo ocupam um grande espaço e não deixam de ser atuais, o estilo e a composição também são considerados pela proposta de trabalho propondo uma discussão a respeito da temática, momento em que os alunos terão espaço para debater sobre a postura dos personagens ao pronunciarem suas falas e o que esses enunciados dizem a respeito de cada um, além de terem conhecimento sobre as escolhas do autor ao ironizar a situação através do comentário da mulher e questionar sobre quais propostas são necessárias para combater a conduta do homem. Dessa forma, há esse processo interativo, em que o leitor faz uso dos conhecimentos que ele já possui e ao mesmo tempo está aprendendo novos saberes ou ainda, complementando o já existente.

A Base Nacional Comum Curricular traz em suas orientações, habilidades voltadas ao gênero discursivo charge, como por exemplo, a (EF69LP05) que tem como objetivo inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. O efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. Assim, o professor precisa trabalhar e desenvolver no aluno a capacidade de entender a crítica ou o humor representado nas charges a partir da temática que esse gênero aborda, observando também os elementos e as escolhas semióticas que compõem o gênero. Percebe-se que nos exemplos mostrados através das figuras 04 e 05, essas orientações são consideradas pelo material didático ao sugerir na atividade proposta, que o aluno reflita sobre o diálogo entre os personagens, além de mencionar o jogo intencional feito pelo autor.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância dos gêneros discursivos no ensino. Eles se tornam veículos para o desenvolvimento do pensamento crítico e a obtenção ou complementação do conhecimento que o aluno precisa aprender ou já sabe, mas não de forma abrangente. A charge assim como os outros gêneros são essenciais no processo de ensino e aprendizagem e também para a formação do aluno como um cidadão conhecedor de seus direitos e deveres.

5.5 O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL ANÚNCIO

O anúncio é um gênero discursivo projetado para mostrar ao público um produto, marca ou serviço específico, a fim de atrair e persuadir os consumidores a comprar ou ficar com o que é mostrado. Esse tipo de linguagem é híbrida, misturando elementos linguísticos e não linguísticos, ou seja, utiliza-se além da linguagem verbal os recursos visuais como as imagens, designers, fontes que chamem a atenção do leitor, cores e até mesmo símbolos que juntos possam reforçar o

significado e a informação que o autor deseja passar para os leitores. Fazer um bom anúncio requer atenção além de lembrar objetivamente o que foi apresentado, a forma de apresentação pode variar de acordo com as necessidades da marca.

O anúncio é visto diariamente por leitores, pois ao manifestar-se com muita frequência no contexto social, possui aspectos composicionais definidos e que ocorrem em diferentes práticas sociais. Ao produzir esse gênero, o autor se vale de informações que possam ajudar a atingir seus objetivos e as usa como um elemento chave para moldar o gênero e apresentá-lo à sociedade. Um anúncio pode ser produzido por uma empresa, ou pessoa, com o objetivo de vender uma ideia ou produto. Os textos multimodais tornaram-se agentes importantes no mercado consumidor por meio de metáforas visuais que aparecem com frequência na publicidade, pois ajudam a aumentar as vendas no espaço da internet, bem como no espaço midiático e televisivo.

FIGURA 6 – ANÚNCIO

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 19/2000, que diz: "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conduzente à apreciação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparcimento modico e variado".

Os anúncios publicitários são um gênero em que se pode facilmente observar significativas alterações com o passar dos anos. Observe, por exemplo, como, em 1932, uma conhecida marca procurava convencer os consumidores de que um dos seus produtos era uma boa opção para a alimentação das crianças.

A diferença entre os anúncios é muito evidente, o que indica que o gênero se modificou bastante ao longo do tempo. Embora a finalidade dos dois seja a mesma – convencer os consumidores a adquirirem um produto específico –, todo o resto do anúncio é diferente. O primeiro aspecto a chamar a atenção é a quantidade de textos. Muito maior no anúncio de 1932 e escrito na ortografia da época, o texto procura oferecer argumentos que possam convencer as mães (interlocutor preferencial naquele caso) dos benefícios de alimentar as crianças com o produto anunciado, como "Nada de comidas pesadas que estragam o apetite para o jantar. [...] Nutritivo e sadio como deve ser. [...] É o meio commodo de V. S. enriquecer o organismo do seu petiz com vitaminas".

A escolha lexical também se destaca. As leitoras são tratadas formalmente, como V. S. (Vossa Senhoria), e o filho como *petiz*. No título, também observamos o uso do termo *petisco* com um sentido um pouco diferente do que tem hoje ("Um petisco que agrada às creanças e dá elementos vitais à saúde!"). Na legenda que foi utilizada para a foto, outros termos (*untado, guloseima, petiz*) provavelmente causam algum estranhamento no leitor contemporâneo: "Pão simples ou doce untado [...] é uma guloseima que agrada e faz bem à saúde do seu petiz."

O texto do anúncio de 2017 resume-se praticamente a um *slogan*, oferecendo um único argumento para os consumidores: "[...] todos os pedaços são tão bons quanto o último". É interessante observar, nesse caso, que há um pressuposto por trás desse argumento, o de que os últimos pedaços de doce são os melhores.

Tome nota

O *slogan* é uma frase de efeito, geralmente curta e fácil de ser memorizada, que promove a ideia central de uma campanha publicitária.

O que essa comparação revela é que o gênero dos anúncios publicitários sofreu uma grande mudança nos 85 anos que separam esses dois textos. A concisão do anúncio de 2017 contrasta com a prolixidade do de 1932. O fato de o texto mais antigo argumentar exaustivamente para convencer seus consumidores e o mais recente não fazer isso parece sugerir que, atualmente, a publicidade investe mais em *slogans* e frases de efeito de apelo emocional e de fácil memorização do que em vários argumentos que apelam mais para a razão do que para a emoção.



Agora, veja como o mesmo produto foi apresentado em anúncio de uma campanha publicitária de 2017.



Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 111).

O anúncio foi retirado do volume 06 (A linguagem expressão transformações: literatura,

cinema, música e esporte) da coleção. O capítulo em que foi retirado o anúncio trabalha a variação linguística temporal e estilística. Depois de tratar da variação linguística, o livro sugere um pequeno estudo sobre gênero. Em cima e ao lado dos anúncios há um texto falando sobre eles e as diferenças um do outro. Esse é o único momento em que o anúncio aparece no volume. Ao observar bem a proposta do material didático ao abordar os anúncios, percebeu-se que o gênero poderia ter sido mais explorado, pois a proposta de trabalho apresentada deixa muito a desejar, tendo em vista que, não explora a relação entre os elementos semióticos que compõem o gênero, não faz uma reflexão sobre o impacto que o significado pode causar leitor, tampouco se as imagens que compõem os anúncios “oferecem ou demandam algo do observador” (Kress; Van Leeuwen, 2020, p.117-118), possibilitando o leitor em uma posição ativa ou passiva.

Tanto a linguagem verbal quanto os elementos imagéticos têm um papel significativo para a atividade social e quando são empregados em um gênero discursivo, necessitam ser percebidos e interpretados, pois eles também trazem sentido e não são utilizados apenas como enfeites. Nesse sentido, o livro didático não faz uma reflexão sobre as dimensões do gênero (temática, estilo e composição) e não contempla cada uma delas, já que a temática é citada, porém a composição é mais mencionada, contudo, apenas de um modo comparativo para que o aluno perceba a diferença entre os dois anúncios. Os PCNs também em consonância com os estudos de Bakhtin orientam que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula deve ser baseado em sugestões interativas com o uso efetivo da língua e das diferentes formas de linguagem para que assim os alunos possam desenvolver as competências e habilidades necessárias para reconhecer e interpretar os gêneros discursivos multimodais.

5.6 O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CARTAZ

Semelhante ao gênero anúncio, o cartaz é um gênero discursivo caracterizado pela predominância da função apelativa da linguagem que é um recurso utilizado, especificamente, para persuadir o destinatário da mensagem. Neste cenário, a principal finalidade deste gênero, no contexto comunicacional, é promover e possibilitar a interação entre os sujeitos através dos elementos e dos recursos semióticos e linguísticos, fatores que tornam o cartaz um suporte discursivo. A semelhança entre os dois gêneros está na utilização dos elementos visuais e da linguagem verbal em moldes que chamam a atenção do leitor e objetivam convencê-lo daquilo que se propõe, como o tamanho e a escolha da fonte, as cores e as imagens que são apresentadas. Deve-se, pois, fazer a distinção correta entre os dois considerando que cada um tem suas regras e são diferentes, ainda que suas finalidades sejam parecidas.

O cartaz se vale de uma linguagem textual multimodal, em que vários recursos são utilizados para a sua construção, como podemos observar no exemplo abaixo, mesmo contendo a linguagem verbal, é inegável a necessidade das cores e das imagens para a construção real do sentido. As DCNs no que diz respeito à concepção de língua nas práticas de ensino com base nos estudos de Bakhtin, enfatiza o uso de múltiplas linguagens e discursos, e que aluno precisa ter conhecimento de diversas situações de produção e leitura, de modo que se familiarizem com a multiplicidade de linguagens. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p.41-44), "para que a imagem tenha a capacidade de significar, ela tem que servir a propósitos de comunicação e propósitos representacionais", a casa que aparentemente representava um patrimônio histórico e a máquina representada pela imagem sombreada que está destruindo esse patrimônio são os elementos imagéticos que em consonância com a linguagem verbal constroem o sentido.

FIGURA 7 – CARTAZ

O cartaz na Arte contemporânea: grupo Poro

Como vimos na *Culture jamming*, a Arte contemporânea ocupa os espaços urbanos, apropriando-se deles de forma crítica. O cartaz, como linguagem, é utilizado por muitos artistas como forma de intervenção urbana, alterando a paisagem e o cotidiano das pessoas.


No Brasil, essa técnica de intervenção ficou conhecida como **lambe-lambe**. Em geral, são cartazes impressos em serigrafia, ou *offset*, fixados a muros e paredes com uma mistura de água e cola aplicada com brochas e pincéis. Os artistas do grupo Poro realizam intervenções sobre o espaço urbano, colando cartazes com mensagens provocativas, de modo a gerar um tipo de arte efêmera que se propõe a mudar a relação do público com a cidade.

Sobre o Poro

O Poro é uma dupla de artistas formada por Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada! Atua desde 2002 com trabalhos que buscam apontar sutilezas, criar imagens poéticas, trazer à tona aspectos da cidade que se tornam invisíveis pela vida acelerada nos grandes centros urbanos, estabelecer discussões sobre os problemas das cidades, refletir sobre as possibilidades de relação entre os trabalhos em espaço público e os espaços "institucionais", lançar mão de meios de comunicação popular para realizar trabalhos, reivindicar a cidade como espaço para a arte.

Com a realização de intervenções urbanas e ações efêmeras, o Poro procura levantar questões sobre os problemas das cidades através de uma ocupação poética dos espaços.

Apresentação. Poro. Disponível em: <<https://poro.redezero.org/apresentacao/>>. Acesso em: 24 jun. 2020



OUTRA CASA FOI DEMOLIDA:

- Não tem problema, era uma casa velha
- Vai ser um lindo prédio novo
- Preservar a memória é coisa do passado
- Ponto para a especulação imobiliária
- Nossa cidade em demolição

Offset: técnica de impressão de imagens realizada em gráficas, em grande quantidade.
Efêmera: que tem curta duração.

Consulte as respostas e orientações no Suplemento para o professor.

Roda de conversa

- Qual tema é debatido nesse cartaz?
- Debata em grupo as possibilidades comunicativas dessas intervenções artísticas realizadas em espaços públicos, seja colando cartazes em muros, seja interferindo sobre anúncios publicitários.

Não escreva no livro.

Por outras práticas e espacialidades, grupo Poro, 2010. Cartaz de lambe-lambe de 70 x 100 cm impresso por serigrafia. Belo Horizonte, (MG).

Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 47).

A proposta de trabalho com o gênero cartaz, retirada do volume 04 não contempla o que se espera sobre a utilização do gênero em contextos sociais. O cartaz aborda a temática da necessidade de uma reflexão da população a respeito da intervenção urbana na cidade, destruindo até mesmo prédios históricos. Contém recursos linguísticos que induzem o leitor a refletir esse problema e apresenta também o estilo através das opções de resposta que o leitor tem para completar a informação.

Observa-se que o gênero em questão, é trabalhado pelo livro como um meio de expor a crítica apresentada pelo autor e isso realmente acontece, causando a reflexão e contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, além de estimulá-lo na capacidade de interpretar e compreender a crítica que muitas vezes se encontram nas entrelinhas dos textos. No entanto, isso é explorado em apenas uma dimensão que é a temática, faltando assim, a exploração das outras dimensões (estilo e composição) que compõem o gênero. Na atividade proposta, o livro não propõe perguntas que levem os alunos a refletirem sobre a linguagem verbal e não verbal, ou sobre as características do cartaz.

Retomando a teoria Bakhtiniana, tem-se a concepção de que o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula no ensino da língua materna é positivo e fundamental para desenvolver nos alunos capacidades necessárias, tanto no aprendizado quanto na prática, ou seja, o aluno aprende na escola e esses conhecimentos são utilizados por eles ao longo de toda a sua vida nas situações cotidianas, portanto, o trabalho com o gênero discursivo precisa ser significativo. As orientações dos documentos oficiais também abordam essa importância de trabalhar os gêneros discursivos de modo significativo para os alunos, porém na prática não são seguidas.

Os cartazes analisados são processos de comunicação histórica, política e social, pode-se concluir, portanto, que eles refletem linguisticamente as ideologias sociais das classes menos favorecidas economicamente. Assim, ao compreender os cartazes de protesto, pode-se compreender a linguagem utilizada e um comportamento social e isso poderia ter sido mais explorado no livro.

5.7 O GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL CARTUM

Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (Houaiss, 2001), o cartum se configura como um desenho humorístico ou caricatural, espécie de anedota gráfica que satiriza comportamentos humanos. Adaptado do Inglês "cartoon" (cartum) (1671) significa esboço ou modelo desenhado em cartão ou (1863) desenho humorístico ou satírico veiculado em geral por jornais e revistas. Mais tarde se chamou *Animated cartoon*, desenho animado". O cartum é então um gênero da esfera jornalística com o objetivo de criticar, ironizar e satirizar, ou até mesmo, expor

situações cotidianas por meio do humor e do grafismo. o autor se engaja na crítica social, crítica de gênero, com foco na realidade geral e, portanto, desconhecendo as limitações de tempo impostas à crítica de personagens, fatos e acontecimentos políticos.

Para alcançar o humor, cartunistas muitas vezes recorrem aos quadrinhos. Cartum é uma pintura intransigente de humor ou conteúdo político e social. A palavra vem do inglês que significa "cartão", e relata um tema universal, que não depende de nenhum contexto, mas um tema a ser explorado, portanto, eterno.

FIGURA 8 – CARTUM

10 Coesão e coerência

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.


Objetivos

1. Compreender os conceitos de coesão e coerência.
2. Conhecer os mecanismos coesivos responsáveis pela articulação das partes do texto.
3. Entender a diferença entre coesão referencial e coesão sequencial.
4. Reconhecer de que modo a coesão contribui para o estabelecimento da coerência.
5. Utilizar os recursos coesivos no momento de produzir textos de diferentes gêneros.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerta os estudantes sobre isso.

Leia atentamente o cartum a seguir, de Sidney Harris.

Não escreva no livro.



1. Observe a cena representada no cartum. Como você descreveria o que está acontecendo nela?
 ▶ Em que elementos visuais você se baseou para criar a sua descrição?

2. Agora, considere o texto que aparece abaixo da imagem.

.....
 "Como mencionei na próxima semana em minha palestra sobre tempo reversível..."

a) Por que esse texto está entre aspas?
 b) O texto oferece elementos para confirmar a descrição que você provavelmente fez sobre o contexto criado pela imagem. Que elementos são esses?

3. Algo, no texto entre aspas, deve provocar estranhamento no leitor. O quê?
 ▶ Por que podemos afirmar que, considerando o nosso conhecimento de mundo, essa fala não faz sentido?

116

Fonte: Abaurre, M. L. M.; PONTARA, M.; Abaurre, m. B. M. (2020, p. 116).

O Cartum acima foi retirado do volume 6 aparece no capítulo 10 (coesão e coerência) da unidade 3. Logo abaixo da tira há uma atividade com apenas uma questão de análise da imagem, em que se pede que o aluno observe a cena representada no Cartum e passe a descrevê-la, de acordo com elementos visuais presentes no cartum. A grosso modo, já vemos que a proposta de trabalho deixa muito a desejar, não contemplando a proposta de gênero como um todo, pois não trabalha todos os elementos: tema, composição e estilo.

Independente do gênero discursivo, é necessário entendermos que quando um gênero multimodal aparece em um livro, é importante que sejam apresentadas atividades de leitura e de compreensão que explorem de forma significativa o todo discursivo, para que o aluno consiga enxergar que existem conforme Bakhtin distintas vozes sociais em um texto, que se apresentam com diversas opiniões, oriundas do enfrentamento entre essas distintas vozes sociais que se estabelecem na comunicação, e que esses discursos são organizados distintamente em sua estrutura e estilo. A habilidade (EF15LP02) da BNCC propõe com relação a esse tipo de recurso:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (p.95)

Embora haja essa orientação na BNCC, vemos que as atividades propostas para se trabalhar o gênero em voga não é completa, visto que a atividade proposta enfatiza mais questões de coesão e coerência, que a do gênero em si. Propõe-se que o estudante observe a cena do cartum e faça uma descrição; em seguida sugere que o aluno considere o texto que aparece abaixo da imagem e responda a duas outras perguntas. Por fim, é apresentada uma outra questão em que o aluno deve observar o porquê do texto está entre aspas e responder se o texto faz sentido a partir do seu conhecimento de mundo. O objetivo maior como é descrito antes da atividade é com relação a coesão e coerência, e não há uma menção do gênero como objetivo.

Assim, é importante pensar em apresentar esses textos aos alunos de modo que os levem a ter uma concepção mais ampla dessas múltiplas semioses, identificando os recursos multimodais que o gênero apresenta em sua composição, a fim de compreender seus significados. Da mesma forma, as atividades com os gêneros devem levar o aluno a conhecer uma vasta gama de tipos de gêneros, de modo a desenvolver conhecimentos sobre suas características e suas funções sociais, num movimento de reflexão entre todos os tipos de linguagens utilizadas, para que os estudantes tenham a oportunidade de reconhecê-las e utilizá-las em situações comunicativas cotidianas, não somente numa abordagem superficial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os 06 (seis) livros da coleção Moderna Plus organizados de acordo com as regras estabelecidas pelo novo ensino médio, foi possível perceber pontos que podem contribuir para o aumento das dificuldades pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Além de o livro didático se tornar um obstáculo no trabalho do professor, pois deixa de ser facilitador do ensino porque sua estrutura não se encontra organizada, olhando-se para os padrões mais convencionais, não se apresenta explicitamente compreensível no que se refere aos conteúdos trabalhados, principalmente quando se refere ao trabalho com os gêneros discursivos multimodais, visto que esses são usados quase que unicamente como pretexto para o ensino da norma padrão.

Outro ponto observado é referente aos gêneros discursivos trabalhados no material. O livro faz uso de vários gêneros, todavia, a maioria deles são utilizados apenas para a identificação e compreensão do conteúdo em questão, ou ainda, para ilustrar a temática trabalhada no capítulo, abordando apenas o conteúdo e dispensando a composição e o estilo que são as características que contemplam o gênero discursivo de acordo com a perspectiva bakhtiniana.

Ao finalizar a análise da coleção de livros de linguagens e suas tecnologias da Moderna Plus, é importante destacar que os materiais trazem em sua composição a presença de alguns gêneros discursivos multimodais; estes por sua vez, foram o principal objeto de estudo para a fundamentação do nosso trabalho. Nessa perspectiva, há uma predominância de gêneros discursivos multimodais específicos que se encontram em todos os livros da coleção, sendo eles: tirinha, charge, cartaz, cartum e história em quadrinhos. Identificamos ao longo dos 6 volumes, gêneros discursivos multimodais compostos por palavras e imagens, propostas de produção e atividades de análise.

Foi possível também, a percepção de que esses gêneros são trabalhados, em sua maioria, como complemento das sugestões de trabalho de cada sessão que compõem os volumes, sendo apenas um suporte para o conteúdo ou ainda, utilizado para ilustrar a situação apresentada na proposta de trabalho das unidades que compõem o livro. Esse aspecto nos faz entender que a simples inserção de imagens ou a seleção de textos, composta por elementos verbais e não verbais em livros didáticos, não pode ser utilizada, apenas, para fins ilustrativos e não devem ser considerados como elementos para engajar o leitor.

Dessa forma, tomando como base a teoria bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, encontramos nos materiais problemas como a falta de preocupação com a temática, o estilo e a composição do gênero, bem como a abordagem de apenas uma destas dimensões na sugestão de

trabalho, o que, conseqüentemente, deixa a desejar nas expectativas que esperamos do gênero em seu contexto social e no cumprimento do papel de intervir socialmente. Há de se considerar, também, que quando a proposta de trabalho não contempla o gênero em sua totalidade, o trabalho com a língua sofre prejuízos, pois o aluno não será estimulado a desenvolver competências como a capacidade de refletir, identificar os elementos linguísticos e imagéticos e o senso crítico.

O material em questão apresenta o uso dos enunciados para trabalhar a gramática e não possibilita uma aprendizagem reflexiva e inovadora. Além disso, a coleção analisada pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para a alfabetização visual dos alunos. As contribuições dos elementos imagéticos na ampliação do conhecimento e da cultura dos aprendizes não deve ser negligenciada, já que contribuem para a instrumentalização do pensamento dos estudantes.

Assim, de acordo com as análises dos dados, viu-se a necessidade que as pesquisas do tratamento da Multimodalidade nos livros didáticos ainda necessitam ser ampliadas e refletidas, ou seja, um trabalho mais ativo dos gêneros discursivos multimodais, para que possam ser vistos como ferramentas eficazes para processos de construção de conhecimento, e não como uma desculpa para o ensino de gramática, pois as atividades propostas pela coleção apresentam uma diversidade desses gêneros, mas não conseguem, de forma efetiva, promover questões que contemplem os diversos modos semióticos presentes nos textos contidos dentro do livro didático

Nessa perspectiva, a escola precisa enfrentar o desafio de preparar os alunos para ler imagens, cores e combinar essas informações ao texto verbal, constituindo um sentido mais abrangente para a leitura que é proposta. Trata-se de um novo tipo de leitura, ou seja, a leitura multimodal. Sendo assim, o professor deve lançar novos olhares sobre o processo de ensino da leitura para poder desenvolver uma abordagem mais adequada ao que se pretende sobre o trabalho com a linguagem humana, valorizando todos os elementos verbais e não verbais que compõem a referida ação, já que o ato de ler é uma ação interativa e multifacetada.

Entendemos, pois, que o uso de textos multimodais é um componente indispensável às práticas de leitura e de escrita realizadas pela escola, já que é nesse espaço que devem ser desenvolvidas habilidades para melhor entender e interpretar as relações estabelecidas entre o verbal e o imagético. Dessa forma, buscamos privilegiar, em nossas reflexões, a leitura e a interpretação, não só dos elementos linguísticos (verbais), mas, sobretudo, os elementos visuais (imagéticos).

Partindo do pressuposto de que o trabalho com a multimodalidade é um dos caminhos para tornar os alunos leitores mais críticos, faremos uma reflexão acerca dos gêneros discursivos multimodais presentes nos livros didáticos do Ensino médio aprovados pelo PNLD de 2021 e as

atividades de leitura e de análise linguística que estão presentes nesses instrumentos de ensino, a fim de verificar até que ponto as propostas contemplam um ensino da língua em suas diferentes manifestações linguísticas e em seus diferentes contextos de uso.

De forma geral, o material didático deixa a desejar na consolidação dos objetivos que pretende alcançar, servindo quase que exclusivamente como apoio para o ensino da língua materna em seus aspectos gramaticais. Paralelamente a isso, vemos que os professores não estão aptos a utilizá-los da maneira que a reforma do ensino médio e a BNCC propõem, visto que não houve uma discussão ou preparação adequada desses profissionais da educação para trabalharem com essa nova estruturação do ensino médio e, conseqüentemente, com a nova organização dos livros didáticos.

Da mesma forma, os conteúdos e as atividades contidas no livro são trazidos com superficialidade, não há um aprofundamento dos conteúdos trabalhados, seja no trato da leitura, produção textual ou da literatura; tampouco há um aprofundamento nas questões gramaticais que não devem, de fato, serem tratadas como as únicas que importam, mas também não podem ser excluídas ou diminuídas no ensino. Portanto, a utilização deste material sem a formação e sem um contexto educacional adequados tornará o ensino cada vez mais longe do objetivo buscado pelas instituições, podendo também, como consequência, aumentar as desigualdades sociais que já existem na sala de aula, uma vez que o novo modelo de ensino não prioriza o aluno e seu nível de aprendizado, mas trabalha de uma forma geral como se todos os estudantes compartilhassem o mesmo grau de conhecimento.

Logo, é notável que essa reforma pode não ter o resultado esperado nas instituições educacionais, já que os educadores não foram e não estão sendo preparados para essa nova realidade e os livros didáticos elaborados dentro dessa nova perspectiva não correspondem ao que se espera sobre o ensino da língua numa abordagem dos gêneros discursivos, sejam esses multimodais ou não.

Assim, as considerações aqui apresentadas podem ser vistas como uma contribuição para o trabalho docente, no sentido de provocar reflexões sobre o uso das formas distintas de linguagens e auxiliar no processo de ensino a partir da produção de estratégias metodológicas mais propícias ao uso e à reflexão linguística, principalmente aqueles sobre a mudança dos modos discursivos de significar o texto na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Moderna, 2020. v.1.
- ABAURRE, Maria Luiza M. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Moderna, 2020. v.2.
- ABAURRE, Maria Luiza M. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Moderna, 2020. v.3.
- ABAURRE, Maria Luiza M. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Moderna, 2020. v.4.
- ABAURRE, Maria Luiza M. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Moderna, 2020. v.5.
- ABAURRE, Maria Luiza M. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Moderna, 2020. v.6.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. Edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Ciências. Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Editora Mercado de Letras; 2006.

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto, 2010.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M. GAYDCZKA, B & BRITO, K.S (orgs). Gêneros Textuais reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Diversidade de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros e em gêneros. In: Congresso de Educação Dom Bosco II – ANAIS. Curitiba, julho, 2006.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERRETTI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional**. Holos, v. 4, p. 261-271, 2018.

GERALDI, J. W. **Dialogia: do discurso a estrutura sintática**. In: RODRIGUES, R, H. ACOSTA-PEREIRA, R (org). Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 179 – 190).

GURGEL, N. **A charge numa perspectiva discursiva**. Editora Universidade Federal de Rondônia. ano II, nº 135. vol. IX Porto Velho, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto – Leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. Routledge, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E., M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], vol. 10, n.º 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

NEVES, Maria Helena M. **Que gramática estudar na escola**. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, S. (2006) **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. In: Linguagem & Ensino, vol. 1. n.º 1. Pelotas: EDUCART Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ROJO, R. (Org.). Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SANTOS, J. B. C. Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional. 2000. 236 f. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, N. M. **Fantasia e Cotidianos na História em Quadrinhos**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia**. ReVEL. Vol. 2, n. 2, 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. **Pesquisas qualitativas e formação de professores de português**. In: BASTOS, N. M. (org.) Língua Portuguesa: uma visão em mosaico. São Paulo: Cortez I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002.

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.