



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS

VITÓRIA DA SILVA SANTOS

**LETRAMENTO VISUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLETINDO SOBRE O
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA
MULTIMODALIDADE.**

ARAPIRACA-AL
2023

VITÓRIA DA SILVA SANTOS

LETRAMENTO VISUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLETINDO SOBRE O
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA
MULTIMODALIDADE.

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

Orientador: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva.

Aprovado em: 22/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva (Orientador)
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Prof. Me. Erinaldo da Silva Santos
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Profa. Dra. Sandra Araújo Lima Cavalcante
Instituto Federal de Alagoas - IFAL



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

S237I

Santos, Vitória da Silva

Letramento visual e gêneros discursivos: refletindo sobre o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva da multimodalidade / Vitória da Silva Santos. – 2023.

1 PDF: il; color. : (1 arquivo : 85,2 kB).

Arquivo digital no formato PDF do trabalho acadêmico com 119 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. Letramento visual. 2. Gênero discursivo. 3. Multimodalidade. 4. Livro didático. I. Título.

CDD: 410.07

Luciete B. da Silva
Bibliotecária – CRB-4/1739

AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiro lugar a Deus por todo apoio espiritual que me concedeu desde o início deste ciclo, por me fortalecer nos momentos de adversidades, por tirar do meu coração o sentimento de desistência e por me guiar no caminho da fé, fazendo-me vencer no momento certo. A Ele toda a honra, glória e exaltação, por ser o meu norte e meu auxílio em todo esse percurso.

Em segundo momento, dedico um importante agradecimento àqueles que me instruíram a chegar até aqui e que, com certeza, permanecerão ao meu lado, de forma física ou sentimental, me encorajando a ir ainda mais longe. Minha mãe Rosineide, meu pai Severino (In memoriam), minha avó Maria Belarmino (In memoriam), meu esposo Rodrigo, minha tia Lourdes e minha prima Darlany.

Agradeço também aos meus professores da faculdade, especialmente ao meu orientador professor Wellington Barbosa Silva, por ser um exemplo de profissional, por toda paciência, dedicação e orientação neste processo árduo e valoroso. Os seus ensinamentos durante o curso e durante as orientações contribuíram intensamente na minha formação.

Agradeço ao meu grupo de trabalho que tornou o processo mais leve. Em especial aos meus colegas: Felipe, Rosana, Amanda Albuquerque, Bruna Caroliny e Adriana.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma torceram para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o letramento visual dos alunos a partir da análise dos gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II. Pautamos nossa discussão em torno da pesquisa documental como recurso de recolher informações e lançar novas propostas metodológicas que viabilizem o desenvolvimento do letramento visual. Para tanto, tecemos reflexões sobre a trajetória da linguagem, os caminhos para o letramento visual na sociedade e no contexto escolar, assim como discutimos o papel do livro didático e as formas como o gênero discursivo foi abordado. Nesse sentido, nosso estudo foi embasado em textos de Bakhtin (1997), Rojo (2007) e Dionísio (2005) tratando do conceito de multimodalidade, fundamentado pelos trabalhos de Kress e van Leeuwen (2006) sobre o letramento visual, os estudos de Antunes (2007) sobre a aula de língua portuguesa contextualizada e as novas formas de leitura com as contribuições de Koch (1995). O estudo foi realizado com uma coleção de livros de língua portuguesa (Arirabá Conecta, 2024). Utilizamos na abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. A coleta de dados foi feita através da análise dos gêneros discursivos multimodais que foram dispostos nos livros didáticos de língua portuguesa (6° ao 9° anos). Por fim, os itens analisados revelaram que o tratamento dado aos gêneros discursivos multimodais não mobiliza o desenvolvimento do letramento visual aos discentes.

Palavra-chave: letramento visual; gênero discursivo; multimodalidade; livro didático.

ABSTRACT

This work presents a reflection on students' visual literacy based on the analysis of multimodal discursive genres in Portuguese language textbooks for elementary school II. We base our discussion around documentary research as a resource for collecting information and launching new methodological proposals that enable the development of visual literacy. To this end, we comment on the trajectory of language, the paths to visual literacy in society and in the school context, as well as discussing the role of the textbook and the ways in which the discursive genre was approached. In this sense, our study was based on texts by Bakhtin (1997), Rojo (2007) and Dionísio (2005) dealing with the concept of multimodality, based on the works of Kress and van Leeuwen (2006) on visual literacy, the studies of Antunes (2007) on the contextualized Portuguese language class and new ways of reading with the contributions of Koch (1995). The study was carried out with a collection of Portuguese language books (Arirabá Conecta, 2024). We used qualitative research as a methodological approach. Data collection was carried out through the analysis of multimodal discursive genres that were arranged in Portuguese language textbooks (6th to 9th grades). Finally, the items analyzed revealed that the treatment given to multimodal discursive genres does not encourage the development of visual literacy in students.

Keyword: visual literacy; discursive genre; multimodality; Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
SEÇÃO 1 - OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	12
1.1 - LINGUAGEM E DIALOGIA EM BAKHTIN	12
1.2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS ENQUANTO ATIVIDADE TRANSLINGUE	22
1.3 MULTIMODALIDADE E TRANSLINGUAGEM NA ERA DO SIGNIFICADO MULTIMODAL	27
SEÇÃO 2 - AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	32
2.1. (RE)VISITANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO	32
2.2 - LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E ESCOLARIZAÇÃO	37
2.3 - OS CAMINHOS DO LETRAMENTO VISUAL.....	39
2.4 MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL.....	42
SEÇÃO 3 - COMO SE PENSAR NO ENSINO DA LÍNGUA SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS MULTIMODAIS	48
3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA (pesquisa qualitativa).....	48
3.1.1 - A PESQUISA DOCUMENTAL	49
3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	53
3.2.1 - A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS “ARARIBÁ CONECTA” DA EDITORA MODERNA	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A pluralidade de usos da linguagem, em diferentes contextos sociais, tem intensificado os estudos na área da educação linguística, que contemplam as novas práticas de leitura, letramentos visuais e interpretação dos discursos inovadores que perpassam a formação intelectual dos educandos. Um desses usos, seja na forma impressa ou na forma digital, são os textos multimodais, em que os significados são construídos de forma abrangente pela combinação de mais de um modo semiótico. Nesse contexto, faz-se necessário no texto multimodal o domínio de habilidades específicas que estabeleçam a integração entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal na constituição de diferentes gêneros discursivos, mais especificamente o letramento visual, para efetivar a compreensão dessas formas comunicativas.

Para Kress et al. (2001), “o letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura.” Com base nas palavras desses estudiosos do letramento visual, é possível compreender que as habilidades a serem desenvolvidas tomando como base uma leitura imagética, são as seguintes: observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, refletir, analisar, estabelecer uma leitura crítica e interpretar os recursos imagéticos. Esses textos que carregam imagens e ilustrações em sua composição, requerem uma leitura mais profunda, investigativa, movida pela busca de elencar o que está exposto e o que está para além de uma simples leitura tradicional.

Nessa proeminência, os textos contemporâneos convocam um novo olhar para os letramentos, na medida em que relaciona em sua composição imagens, ilustrações, cores, formas, gestos, diferentes expressões e formas de representação da realidade social, que têm influenciado e modificado os modos de leitura e interpretação dos sentidos contemporâneos, que deixam de ter somente um significado, passando a considerar múltiplas formas de significar. Além disso, coloca cada vez mais novos desafios às teorias de letramento, no âmbito educacional e, mais precisamente, as aulas de língua portuguesa que precisam abrir espaço para a perspectiva da multimodalidade, levando em consideração os gêneros discursivos e as práticas de letramentos visuais, que extrapolam os ambientes digitais, adentra

os impressos e passam a dinamizar os modos de compreender o implícito e o explícito. Diante do exposto, Rojo enfatiza que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) queo cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p.20).

Com base na afirmação dessa estudiosa dos multiletramentos, perguntamos: Como os textos multimodais são abordados no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II? As propostas apresentadas contribuem para a formação do letramento visual? Qual a relação estabelecida entre os gêneros discursivos e os letramentos visuais? Essas são algumas das indagações que motivam e justificam esse campo de estudo, ou seja, esta pesquisa.

Partindo dessas indagações e do pressuposto de que o trabalho com a multimodalidade é um dos caminhos para tornar os alunos leitores proficientes e mais críticos, faremos um mapeamento acerca dos gêneros discursivos multimodais presentes no livro didático. Para tanto, temos como objetivo geral: refletir sobre o processo de letramento visual dos alunos a partir da análise dos gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II. E, como objetivos específicos: a) Discutir a relevância dos gêneros multimodais na formação de uma leitura proficiente dos discentes e no desenvolvimento do letramento visual; b) Compreender como um gênero discursivo multimodal pode contribuir no desenvolvimento de competências linguísticas. c) Identificar os gêneros discursivos que se apresentam de modo multimodal e analisar as propostas dispostas no livro didático em análise à respeito do gênero multimodal.

Nesta pesquisa será analisado o livro didático como objeto de estudo, para que possamos compreender como um texto multimodal pode contribuir no processo de ensino aprendizagem da língua materna. Assim, durante a realização desta pesquisa, optamos pelo método qualitativo, que consiste em analisar os fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto (BORTONI, 2008). Para isso, realizamos uma pesquisa documental, a qual busca informações novas ou já analisadas em livros e outros materiais para responder a uma pergunta de forma clara e específica.

Para nossa investigação, tomamos como objeto de análise a coleção “Araribá Conecta” de Andressa Munique Paiva (2024). Assim, refletimos sobre o seguinte

questionamento: Que tratamento é dado ao estudo dos gêneros discursivos multimodais nos livros didáticos de língua portuguesa? Para isso, como fundamentação teórica são tomados os estudos sobre gêneros discursivos de Bakhtin (1997), Rojo (2007) e Dionísio (2005) sobre multimodalidade, os trabalhos de Kresse van Leeuwen (2006) sobre o letramento visual, os estudos de Antunes (2007) sobre a aula de língua portuguesa contextualizada e novas formas de leitura com as contribuições de Koch (1995).

Com o propósito de traçar as contribuições pertinentes para a construção de uma ponte que interrelacione os aspectos verbo-visuais, considerando o fato de que os textos são multimodais, e para entendê-los, faz-se necessário que os educandos aprendam desde a escola habilidades que ultrapassem as competências comunicativas de ler somente as palavras, mas também devem englobar a habilidade de ler imagens. Para isso, é necessário que os alunos desenvolvam o letramento visual, no que tange à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

Para melhor exposição das discussões, dividiremos esse estudo em três seções. Na primeira seção, “Os gêneros discursivos multimodais: Uma perspectiva bakhtiniana”, discutiremos sobre a trajetória que a linguagem humana passou desde a antiguidade, iniciando com os gramáticos gregos e romanos até os estudos bakhtinianos. Assim, em um primeiro momento, refletiremos sobre os principais conceitos de língua/linguagem, observando as perspectivas que são mais estruturais e aquelas que tem um olhar mais voltado para o contexto que o sujeito falante está inserido. Logo em seguida, discutiremos a respeito dos gêneros discursivos multimodais enquanto atividade translingue e sobre a multimodalidade e translinguagem na era do significado multimodal, de maneira que abordaremos a construção de enunciados que se constituem não só a partir do uso fonético, morfológico e sintático, mas também através de elementos tipográficos, sendo esses aspectos composicionais de suma importância no que concerne um estudo da língua/linguagem que considerem os diversos usos que se faz da língua.

Na segunda seção, “As práticas de letramento e o processo de escolarização”, refletiremos sobre a importância dos diferentes letramentos, em especial o letramento visual, para o ensino de língua portuguesa, uma vez que nos dias atuais, nossas atividades linguísticas são construídas por múltiplas linguagens. Nesse sentido, abordaremos o conceito de letramento visual associado ao conceito

de multimodalidade, buscando enfatizar a relevância de se trabalhar textos multimodais de uma forma completa no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, tendo em vista que os recursos multimodais quando trabalhados em sua completude é um fator importante para a formação crítica do discente, visto que, enquanto um cidadão inserido no ambiente social, ele precisa ser capaz de refletir sobre as informações dispostas pela mídia, sabendo posicionar-se criticamente.

Na terceira e última seção, “Uma proposta para se pensar no ensino da língua sob a perspectiva dos gêneros multimodais”, apresentaremos o corpus e a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Depois, discutiremos sobre a trajetória e importância do livro didático de língua portuguesa como ferramenta metodológica que está presente na sala de aula, para o ensino dos gêneros, da gramática, da leitura e escrita. Por fim, analisaremos os gêneros discursivos multimodais que aparecem no livro didático, os que aparecem de maneira individualizada e aqueles que vêm junto à gramática, selecionando os gêneros e as questões retiradas da coleção, demonstrando a importância dos diversos recursos semióticos para os efeitos de sentidos pretendidos no texto verbo-visual.

Nas considerações finais demonstraremos como atingimos a hipótese deste estudo, segundo o qual o tratamento dado ao gênero discursivo multimodal no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II é apenas um gênero ilustrativo sendo, na maioria das vezes, utilizado como pretexto para ensinar as regras gramaticais. Nas reflexões realizadas, foi possível visualizarmos que a coleção analisada pouco contribui para o desenvolvimento das capacidades linguísticas que vão além da leitura decodificada, que preza pelo texto como um todo e visa promover a habilidade do letramento visual.

Desse modo, a língua portuguesa é estudada de uma maneira sistemática, abordando o gênero discursivo multimodal baseado em regras, nomenclaturas e classificações, estudando-o de maneira estrutural e não como uma prática social. Nessa perspectiva, desprezar-se a língua como um acontecimento social e dialógico que depende da vivência dos sujeitos. As propostas apresentadas nos livros didáticos enfatizam um estudo tradicionalista e estrutural, sendo pouco destacado o papel do contexto social nos diversos usos da linguagem.

LETRAMENTO VISUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLETINDO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE.

SEÇÃO 1 - OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

1.1 - LINGUAGEM E DIALOGIA EM BAKHTIN

Os estudos sobre a linguagem humana datam desde a antiguidade, iniciando com os gramáticos gregos e romanos até os estudos bakhtinianos. Mais especificamente no século XIX, o método que ganha forças é o comparativo, que consiste em uma sistematização comparativa das línguas frente ao seu sistema fonológico, estrutural e gramatical, traçando nessa perspectiva uma relação de descendência entre a família linguística, desenvolvida pelos filólogos comparativistas. Diante dessas colocações, um dos linguistas mais importantes nessa vertente é o alemão Wilhelm von Humboldt, que elegeu um estudo voltado para a forma “interna” e “externa” da língua. A primeira pontua os estudos das estruturas gramaticais, e a segunda foca nos sons. Basicamente é um estudo que visa propagar as semelhanças e diferenças entre uma língua e outra, por ser ela algo dinâmico e não estático.

Para tanto, os estudos históricos e comparatistas buscam associar uma língua a outra de uma mesma família linguística para compreender os estágios, as expressões diferenciadas, os dialetos que são derivados ou reconstruídos. Foi um método que se desenvolveu no século XIX, inicialmente para reconstruir o protoindo-europeu se estendendo aos estudos das demais relações linguísticas. Para averiguar as mudanças que ocorriam no sistema fonológico eram implementadas algumas formas fonéticas, dentre elas, podemos citar a lei de Grimm, que é um estudo que identificou a mudança fonológica que existe de um tempo para o outro, estabelecendo uma investigação histórica e comparativa. Nesse sentido, o método se caracteriza por eleger a genética fonológica, extrair as correspondências e estipular uma possível reconstrução por meio das leis fonéticas.

Durante o século XX, inicia-se os estudos linguísticos com ênfase estruturalista, sendo instaurado pelo suíço Ferdinand de Saussure, que compreende

a língua como um sistema, no qual pode ser estudado no âmbito individual e social, através dos termos intitulados por ele como *langue* e *parole*. A *langue* é denominada como língua, é a parte considerada social, pois não depende do indivíduo e é caracterizada como os estudos léxico e gramatical. A *parole*, em outras palavras “fala” é considerada por Saussure como um ato individual e infinito. Para melhor definir essa parte da teoria estruturalista saussuriana:

“Embora *langue* signifique “língua” em geral, como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por “sistema linguístico”, e designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. O termo *parole*, que pode ser traduzido por “comportamento linguístico”, designa os enunciados reais.” (WEEDWOOD, Barbara, 2002, p. 127)

De acordo com essas colocações, por ser a língua o sistema que rege os padrões que devem ser colocados em prática através da fala, ela constitui-se como um elemento que se especifica na medida que se relaciona com outros elementos. Por isso, a língua é designada como sistemática e a fala como uma ação espontânea. Nesse contexto, coloca-se em evidência duas concepções que norteiam os estudos linguísticos, que é a diacronia e a sincronia. A diacronia é um estudo da evolução dos aspectos linguísticos, de acordo com as transformações que as palavras sofrem, histórica e socialmente. Já a sincronia, pelo contrário, enfatiza um único período de tempo, desconsiderando o percurso histórico que a língua percorre.

Assim, os estudos estruturalistas saussurianos, optam por um dado período de tempo, pois para Saussure não há uma historicidade fixa de como a linguagem surgiu, mas sim uma sequência de elementos básicos que constituem todas as línguas. Sua ênfase era compreender a linguagem na perspectiva sincrônica, levando em consideração o seu significado e o significante. Em contraste com a visão estruturalista saussuriana, pontua-se a gramática gerativa, fundamentada por Noam Chomsky, visando propor uma análise dos enunciados dos sujeitos, com base em dois termos, que são a *competência* e o *desempenho*. De acordo com a visão de Chomsky o sujeito falante tem a estrutura linguística internalizada e a coloca em prática através do desempenho. Assim, enquanto a visão estruturalista considera a forma abstrata, a gerativista destaca a manifestação inata.

Ademais, é válido ressaltar que “a linguística sofreu, na metade do século XX, uma ‘guinada pragmática’: em vez de se preocupar com a estrutura abstrata da

língua, com seu sistema subjacente" (WEEDWOOD, 2002, p. 144) destinou sua preocupação aos "fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua" (WEEDWOOD, 2002, p.144). Assim, o linguista, nesse sentido, busca perceber as diferenças entre as formas que são colocadas em prática a linguagem, também o sentido que ela assume diante de quem recebe e do contexto empregado.

Para melhor compreensão da historicidade da linguagem, não pode ser desconsiderado os estudos do importante pensador russo Mikhail Bakhtin, que não desconsidera as teorias que vieram antes, mas critica a superficialidade exposta em cada uma, principalmente no quesito de serem extremamente abstratas. O conceito de linguagem para Bakhtin, enfatiza o aspecto enunciativo-discursivo, considerando todas as manifestações carregadas de ideologia como uma construção linguística.

Sendo assim, a linguagem constitui-se como uma capacidade de extrema importância na constituição do indivíduo, podendo apreender esse grau de relevância através do seu uso para expressar as mais diversas manifestações de sentimentos, bem como fixando o olhar na trajetória de estudos linguísticos, que buscam em seu sentido objetivo, subjetivo, estrutural, social e interacional uma concepção para defini-la em sua totalidade. Esse repertório de pesquisas, evidencia que a tarefa de estabelecer um significado para a linguagem não é simples, pois é uma área complexa, que não se trata apenas de uma representação fonológica, e sim, lida diretamente com a formação do sujeito em relação a tudo que está ao seu redor.

Nesse sentido, retomamos, de forma simplificada, as principais concepções de língua(gem) defendidas no contexto dos estudos linguísticos. A primeira concepção, mais antiga e ainda considerada com um vigor muito forte, foi instituída dentro do princípio do racionalismo, afirmando ser a linguagem uma manifestação do pensamento e representação do mundo. O papel do indivíduo nessa perspectiva, é de perceber a linguagem refletida no seu meio social e a partir desse intuito expressivo refletir o seu pensamento, seu conhecimento por meio das palavras. Em vista disso, a expressão seria constituída no interior da mente, que ao ser processada, impulsiona o pensamento do indivíduo, fazendo-o obter boas expressões; A língua, é considerada como um instrumento secundário, útil apenas para exteriorizar o pensamento.

A eficiência comunicativa, nesse âmbito, depende totalmente da habilidade de o indivíduo em organizar de maneira lógica seu pensamento, considerando para tal organização, todas as regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, colocando em vigor a arte do falar e escrever bem; uma expressão correta de acordo com os padrões estabelecidos estrutural e socialmente. Os estudos linguísticos desenvolvidos nesse período, centravam o olhar para as estruturas, sob questões da orientação da gramática de Port-Royal. Diante de tal perspectiva, não se colocavam questão os atos enunciativos, nem considerava as mudanças que aconteciam na língua, enfraquecendo ao longo dos estudos as suas fundamentações e pondo em questão que as mudanças da língua não dependem das vontades dos sujeitos, mas de atos sistemáticos.

A segunda concepção de linguagem foi estabelecida pelos estruturalistas, tendo Ferdinand Saussure como fundador dessa concepção, que entende a língua como o objeto de estudo da ciência moderna, ou seja, da linguística. O enfoque desta teoria é a linguagem como instrumento de comunicação, de transmissão de informações. Com base nisso, há um embate entre o social e o individual e a linguagem como tal é dividida em duas partes: a parte social, compreendendo a língua e a individual, destinando-se à parte da fala.

Além disso, a função da língua era a de estabelecer um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), que permitiria que a comunicação acontecesse entre os indivíduos. É um código universal que os falantes precisavam conhecer e usar de modo convencional, para garantir a eficácia daquela transmissão. Com isso, o sistema linguístico passou a ser visto como uma ferramenta externa à consciência do indivíduo.

Abstrata, imutável e coletiva, a língua passa a ser definida por um código pronto que está à disposição dos falantes para que possam formar diferentes sentenças, aceitando-a como tal. De acordo com essa perspectiva, vê-se a língua como um objeto sistemático e inalterável que se centra no âmbito das regras e deixa de lado o sujeito, o ato enunciativo e os contextos de uso que interferem na relação linguística. Estabelecendo uma supervalorização para o funcionamento interno e formalista da língua, a base estruturalista torna-se limitada, pois nessa concepção o sujeito é visto apenas como um agente passivo que está sempre para receber, mas não cria nem modifica as estruturas que regem suas expressões.

Prosseguindo os estudos linguísticos, ainda centrados na linguagem como um sistema de regras combinatórias, adotando a mesma proposta estruturalista, pode-se ver o gerativismo, elaborado pelo americano Noam Chomsky. Essa teoria por sua vez, ampara seus estudos na corrente da sintaxe, estabelecendo estudos frasais e construindo a concepção de linguagem como uma capacidade inata do sujeito. Conforme evidencia Chomsky, a linguagem é construída biologicamente, sendo o sujeito capaz de falar e entender as diferentes construções linguísticas por meio desse dispositivo, que o permite criar diversas e diferentes sentenças, que não parte da mera repetição, mas sim da construção recorrente de novos modelos frasais.

A teoria gerativista é dividida em dois princípios básicos, intitulados: desempenho e competência. O desempenho é caracterizado pela força interior e biológica, que permite o indivíduo usar o sistema linguístico, podendo fazer escolhas de diferentes palavras para construir o que almeja expressar, definindo-se como o uso concreto da língua. A competência é o entendimento que está na mente de cada falante, ou seja, aquele conhecimento que impulsiona a produção das sentenças e que tem a ver com a capacidade dos sujeitos de fazer uso do próprio sistema de signos verbais. Assim, essa abordagem linguística considera o desenvolvimentolinguístico do falante levando-se em consideração o todo interior, sem nenhuma interferência externa, privilegiando o viés criativo e inédito da linguagem.

Com isso, é possível depreender que a linguística estruturalista e gerativista propunham-se a descrever a linguagem em estado abstrato, isto é, isolada dos diferentes contextos de inserção e de uso social. Até então, a linguagem era apenas um objeto de estudo limitado e dissociado daquilo que a constrói, que é a interação nos mais diversos contextos de fala. Essa circunstância começou a inquietar, muitos estudiosos da área, cujos interesses voltaram-se para a linguagem enquanto atividade, para as conexões entre a língua e seus falantes e, dessa maneira, para a ação que se realiza na e pela linguagem (KOCH, 1995) enquanto instância enunciativa. Com base nessa dimensão enunciativa da linguagem, começa-se um novo enfoque que a destaca em uma amplitude social e dialógica.

Essa concepção torna-se extremamente fecunda e representativa “[...]de todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23), na qual uma terceira concepção da linguagem vai assumir esse papel que coloca em evidência o

processo de "interação". Nesse sentido, essa nova articulação da linguagem não considera só a exteriorização do pensamento, mas aproxima o código linguístico do locutor, que através dela, realiza ações, age, atua, interage orientado por determinada finalidade e, necessariamente, sobre o contexto no qual os sujeitos estão dialogando. Sendo assim, a linguagem passa a ser vista como espaço de interação, produção e construção de efeitos de sentido entre os interlocutores.

Sob esse ponto de vista, o diálogo ganha espaço no contexto linguístico, na medida da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de comunicação e constituição de sujeitos e de enunciados a partir do que é apreendido. Nesse quesito, coloca-se em evidência a língua enquanto código, estrutura e a gramática internalizada, definida como um conjunto de regras que os falantes utilizam e dominam, ou seja, como uma capacidade do indivíduo em utilizar os saberes linguísticos que vai adquirindo ao decorrer das interações sociais, sendo uma construção que acontece ao longo da vida, cuja organização inclui princípios e regras. Tem-se nessa perspectiva um desempenho linguístico, que se intitula "competência discursiva", isto é, a capacidade de interagir, produzir e interpretar textos orais e escritos.

No bojo dessas colocações, ao considerar o diálogo como peça fundamental da linguagem, instituído na interação social, na qual os sujeitos começam a ganhar postos ativos do processo linguístico, a linguagem afasta-se de um objeto abstrato e passa a ser definida como espaço de interação, produção e constituição dos sujeitos, que, no dizer de Geraldi (1997), jogam um jogo, cujas regras são estabelecidas no interior de seu funcionamento, mostrando que a língua não é simplesmente um conjunto de regras prontas, disponível para a apropriação do indivíduo. Assim, na verdade, a linguagem não está acabada, mas em um processo de (re)construção que ocorre no elo dialógico, com base nas necessidades estabelecidas socialmente e culturalmente.

Diante disso, fica claro que esse contínuo processo ao qual a linguagem se insere, contribui intimamente para a construção dos falantes que a utilizam, e nessa transformação constante, também são modificados no processo de interação com o outro, resultando assim na elaboração de um conhecimento de mundo. Segundo Geraldi (1997) o sujeito interage, porque é social; a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e

com os outros que ela se constitui. Afirma-se, que as interações acontecem no interior de um amplo contexto social, histórico e ideológico, a partir dos quais a linguagem sofre determinadas interferências.

Desse modo, tomando a linguagem como elemento social, coloca-se em pauta as ideias do psicólogo russo Lev Vygotsky, que traz em seus ideais uma concepção de linguagem amparada na abordagem sociointeracionista, na qual o homem desenvolve-se na apropriação do que está posto socialmente, culturalmente e historicamente. Nesse sentido, discrepante das teorias anteriormente citadas, Vygotsky não considera a linguagem como um objeto abstrato e imutável, mas como um instrumento de mediação, que norteia as interações entre o eu e o outro, e entre a sociedade.

Além disso, considera a linguagem como um fator fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, que como um ser sociocultural necessita da interação com os elementos exteriores, ou seja, com a sociedade e sua respectiva cultura. A linguagem é o instrumento que acompanha toda a evolução do sujeito, sendo desencadeada desde o nascimento, através do gestos, balbucio e diversas expressões, até o momento de organização do pensamento e exteriorização da fala. É na e pela linguagem que o sujeito constrói a sua individualidade, apropriando-se do que está posto na sociedade e das experiências coletadas no decorrer de sua trajetória.

Em vista disso, é possível depreender que o biológico e social estabelecem influência recíproca, pois através das experiências sociais, o sujeito vai internalizando as palavras e as imagens associativas em suas funções mentais e nessa relação de interação vai se desenvolvendo. Logo, o sujeito constitui-se como tal por meio de suas interações sociais; Na medida que interage, desenvolve-se, transforma e é transformado, com base nos conhecimentos armazenados e através da mediação simbólica estabelecida pelo viés da linguagem. Assim, a linguagem comporta-se como um sistema simbólico, que possibilita o intercâmbio social entreos sujeitos e a mudança individual e cognitiva, que propicia novos conhecimentos.

Ao lado dessas colocações, tem-se a teoria da enunciação direcionada pelo filósofo russo o Mikhail Bakhtin e impulsionada pelo francês Émile Benveniste. Segundo Koch, essa teoria

“[...] tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a “enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito.” (KOCK, 1995, p. 13-14).

Diante do exposto, a concepção de linguagem defendida por Bakhtin desenvolve-se na crítica intimamente estabelecida ao que era pregado como definição de linguagem nos estudos linguísticos estruturalistas e gerativistas, enfatizando que um estudo de maneira completa sobre os aspectos linguísticos, deve levar em consideração a sua amplitude e complexidade, considerando-o para além de um mero objeto, ou seja, como o fenômeno sócio-ideológico que é. Para Bakhtin, as maiores vertentes linguísticas conhecidas até então, insistiam, acima de tudo, em “[...] reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou a uma enunciação monológica isolada (subjativismo idealista)” (SOUZA, 1996, p. 97), implicando intimamente sobre a sua real dimensão de sistema ideológico determinado pelo contexto em questão.

Ao discordar do intitulado “subjativismo idealista”, Bakhtin afirma que essa vertente adota uma articulação de linguagem voltada para a exteriorização do pensamento, ou seja, subjetivo porque centra-se no interior do sujeito, entendendo o processo linguístico como um ato de criação psicológica do indivíduo. No quesito de ser idealista, trata-se de uma expressão somente individual e interior, abdicando as relevantes influências e determinações exercidas pelo contexto, deixando de formar um indivíduo social através da linguagem nos seus mais variados sentidos, compondo assim um “indivíduo ideal”, dissociado da realidade ao qual está inserido.

Por outro lado, o pensador russo questiona também o que se define como “objetivismo abstrato”, corrente linguística e estruturalista, defendida por Saussure, que separa o código do seu contexto de uso. Na verdade,

“[...] ao separar a língua (social) da fala (individual), Saussure irá priorizar e estudar apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto que o sujeito registra passivamente. Para o subjativismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações.” (SOUZA, 1996, p. 98).

A crítica aqui estabelecida, evidencia que separar a linguagem do conteúdo ideológico, é uma imprecisão gigantesca, por esse motivo Bakhtin se coloca contra ao que é estipulado pelo estruturalismo, tendo em vista que essa corrente não leva em consideração o ato enunciativo, ou seja, o espaço de produção concedido ao sujeito através da linguagem, bem como, não dar ênfase às influências sociais ao qual essas manifestações linguísticas acontecem, fundamentando-se apenas na interação isolada, restrita e monológica (SOUZA, 1996).

Nesse contexto, a crítica supramencionada se estende a todas correntes que consideram a linguagem apenas como esse objeto fechado, dissociado de qualquer “relação com as ações humanas e com a vida”, ou seja, essa inquietação sugere uma teoria que abarque o social e a interação verbal, estabelecendo um diálogo entre o código e as referências linguísticas dispostas no contexto de uso, que proporcione uma interação realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1979). Assim, depreende-se que a interação verbal constitui a realidade fundamental no campo da linguagem, pois, é impossível dissociar o sujeito dessa interação com o outro, uma vez que o processo de interação é partícula essencial no seu processo de construção.

Logo, o fenômeno da interação verbal, define-se como um elo dialógico que une o iniciatário e interlocutor no processo da comunicação e em uma contínua interlocução. Esse é um aspecto diferencial e importante no conjunto do pensamento de Bakhtin a respeito da linguagem, por ser um produto que não parte da consciência individual interior, mas sim de um diálogo socialmente organizado entre os sujeitos da enunciação. É um processo, no qual a palavra do enunciador se orienta dialogicamente em função do interlocutor:

“Na realidade, 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 a 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 uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 1999,p. 113).

Assim, é através da palavra e do meio social que ocorre o que Bakhtin chama de interação verbal. Com base nessa colocação, é notório que a linguagem

realiza-se por meio desse processo de interação, sendo o meio exterior um fator primordial para que ela aconteça, de modo que envolva o indivíduo. Para Bakhtin:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal.” (BAKHTIN, 1999, p. 123)

Afirma-se, desse modo, que a comunicação não pode ser analisada fora do contexto de situação comunicativa concreta. Para compreender o sentido amplo da linguagem, não basta associá-la à atividade cognitiva do enunciador e do interlocutor. Diferente disso, é de suma importância inserir os indivíduos na extremidade da interação verbal concreta.

Assim, se tratando da concepção da interação verbal, tomamos como base o processo das relações dialógicas que são o pilar sobre o qual constitui-se a articulação de linguagem do círculo bakhtiniano, que, como afirma Fiorin (2008, p. 24), “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. De acordo com o linguista, ainda, “[o] dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19), no qual sem eles não há enunciação e nem interação, depreendendo assim o grau de relevância das relações dialógicas para a teoria de Bakhtin.

Nesse contexto das relações dialógicas, é necessário salientar que a sua prática não acontece apenas no sentido estreito do diálogo face a face. É comum perceber a sua ocorrência em outros modos, sendo considerada em qualquer comunicação verbal, que estabelece o vínculo de enunciação e resposta a discursos dispostos na sociedade, ou seja: “Qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele.” (BAKHTIN, 1993, p. 123)

O dialogismo, por sua vez, define-se como um conjunto de vozes que se interrelacionam, se conectam, respondem umas às outras. Nesse sentido, os enunciados são dialógicos, na medida em que constroem um aparato teórico composto por diversas vozes que refletem o social, porém com efeitos de sentidos semelhantes. Assim, por estabelecer esse ato enunciativo, relacionado aos sujeitos

e ao social, o termo dialogismo, é definido como o princípio constitutivo da linguagem, ou seja, uma das suas manifestações.

Considerando o processo de interação verbal, a relação entre o eu e o outro e o processo dialógico, Bakhtin desenvolve sua concepção de linguagem, na qual, é defendida por ele, como uma expressão dialógica, que se constrói na relação entre os interlocutores, valoriza a palavra, os símbolos e os aspectos sociais, sendo aparte fundamental para a construção do sujeito e definição de sua posição ideológica. Sendo assim, o sujeito apropria-se da linguagem e efetiva o processo de interação verbal.

Portanto, de acordo com Bakhtin, o enunciador se utiliza da linguagem de diversas maneiras, mas nunca como um sistema fonológico abstrato, que se comporta sempre da mesma maneira. Na verdade, a cada ato enunciativo, mesmo que seja com o intuito de expressar o que já foi dito, a enunciação ocorre de uma maneira divergente, principalmente sendo orientada pelo contexto em questão. Para Bakhtin, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (BAKHTIN, 1999, p. 92). Logo, a língua não é um monólogo morto e inalterável, “ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal.” (BAKHTIN, 1999, p. 108)

1.2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS ENQUANTO ATIVIDADE TRANSLINGUE.

A linguagem é uma articulação extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, tendo em vista que ela é atrelada a ele desde o nascimento, o acompanha em todo percurso social, cultural e em todo o seu cotidiano. Assim, sem a linguagem o indivíduo não comunica, nem se desenvolve, pois é por meio dela que o sujeito compreende o meio social que está inserido. Por isso, é possível depreender que cada enunciado é individual em sua complexidade, mas cada ambiente de utilização da língua estabelece “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são intitulados gêneros discursivos.” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Nesse sentido, o ato enunciativo acontece na troca comunicativa entre um sujeito e outro, mas acima de tudo se realiza na delimitação da escolha de um gênero discursivo que norteará os traços interacionais. Essa escolha é designada com base no objetivo determinado pela esfera discursiva em questão, levando em consideração o contexto, a temática, os sentidos e o conjunto de receptores. Além disso, a escolha parte também de quem está proferindo a enunciação, que deve considerar seus aspectos particulares, mas também adapta-se ao gênero em questão pois o enunciado constrói-se e desenvolve-se a partir do gênero, que por sua vez, abrange desde as áreas cotidianas até as comunicações formais.

Diante do exposto, o gênero do discurso está presente em todos os atos interacionais, pois todos os tipos comunicativos dispõem de uma forma específica e relativamente estável de estruturação de um todo. Para que o sujeito coloque em prática suas expressões, coloca-se à disposição um enriquecedor repertório discursivo multimodal, que permite diversas manifestações orais e escritas. Assim, ao decorrer de cada interação verbal, os interlocutores moldam suas falas, de acordo com as formas estipuladas do gênero, que ora são caracterizadas como fixas e padronizadas, ora dinâmica e flexível. Evidenciando, que a comunicação verbal não se afasta dos gêneros, pois eles são inseridos na interlocução de forma desvolta, no qual os sujeitos utilizam com destreza, mesmo sem ainda obter o contato com a gramática.

Com isso, afirma-se que a linguagem não se desenvolve no sujeito a partir de um sistema lexical pronto e acabado, ou seja, por meio único e exclusivamente gramatical. Evidencia-se que seu desenvolvimento ocorre mediante enunciados concretos que estão expostos no meio social, ao qual o falante ouve, aprende, reproduz e cria. Nesse contexto, as falas não são criações isoladas, mas construções que refletem a subjetividade de cada sujeito, sua correlação com o outro, suas ideologias e os aspectos comuns de cada enunciado. Podendo depreender, que os gêneros do discurso age sobre o elo da experiência e da consciência dos interlocutores.

Logo, são elementos fundamentais no que tange os aspectos linguísticos, levando em consideração que eles se organizam na consciência dos falantes, como um elemento coesivo no momento da interação verbal. Sendo assim, o sujeito compreende qual gênero se encaixa em suas necessidades comunicativas, assim

como, consegue moldar seus gestos, entonações e formas com base no querer dizer do outro integrante do ato comunicativo, desde as primeiras palavras até o final do discurso. Desse modo, o gênero discursivo, define-se em primeira instância como elemento norteador do todo discursivo, denominando-se como o impulsor da comunicação verbal, que estando pronto para ser complementado possibilita que a enunciação aconteça.

Desta maneira, a respeito dos gêneros, Bakhtin, pontua que:

“A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir breves réplicas do diálogo cotidiano.” (BAKHTIN, 1997, p. 262)

De acordo com o que foi citado, afirma-se que os gêneros são diversos, pois surgem da necessidade de comunicar as variadas manifestações humanas. Sendo assim, para melhor definir a complexidade exercida pelos gêneros, Bakhtin os classifica em gêneros primários e secundários. Os gêneros primários tem seu foco centrado nas comunicações do dia a dia, diferentemente dos secundários que tem um enfoque dialógico científico e formal. Entretanto, não é estipulado uma supervalorização de um sobre o outro, mas sim estabelecida uma relação de complementaridade.

Nesse contexto, pode-se compreender que:

“O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não sóas grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes, por isso são tão antigos quanto as organizações sociais.” (MACHADO, 2013, p. 159)

Essa concepção de gêneros discursivos, apesar de ser um estudo antigo, precedido pelo círculo bakhtiniano, ainda se faz muito presente no contexto de fala, pois para interagir ou persuadir o outro, é necessário adentrar no repertório psíquico cultural, o qual permite o sujeito incorporar as práticas essenciais que o possibilita

atingir seus anseios comunicativos com base nas competências e habilidades que subjaz às intencionalidades linguísticas.

Conforme foi mencionado, fomenta-se que a enunciação acontece em um elo temporal, no qual, à medida que ela se atualiza, prontifica diferentes características comunicativas e novos gêneros vão se construindo, se adequando ao período histórico e social. Atualmente, estão em pauta diversos gêneros discursivos multimodais, que transmitem enunciações não só a partir do uso fonético, morfológico e sintático, mas também através de elementos tipográficos, fazendo uso da criatividade, do inédito e principalmente das várias funções estabelecidas pela língua.

Sendo notório perceber, que todas as esferas comunicativas, por mais diversificadas que sejam, perpassam a todo momento pelas esferas de utilização da língua. Essa utilização da língua concretiza-se em forma de enunciados, orais, escritos e interpretativos, de forma única e excepcional, que derivam justamente desse embate sociocultural do contato entre os interlocutores na esfera da atividade enunciativa. Os enunciados exprimem as condições específicas e as finalidades que integra cada superfície linguística, que elabora significativamente vários tipos de enunciados estáveis, que são designados gêneros discursivos.

Diante do que foi supracitado, vale ressaltar que os gêneros do discurso carregam consigo três elementos de ampla importância, que configuram a sua composição linguística, são eles: o conteúdo temático, o estilo, e a construção composicional. Sob esses fatores, Bakhtin pontua, que esses elementos “estão indissolivelmente ligados no topo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Sobre o primeiro elemento que compõe o gênero do discurso, intitulado conteúdo temático, o importante linguista Fiorin, afirma que:

“[...] não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático [...] As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial.” (FIORIN, 2011, p. 69).

Nesse sentido, o conteúdo temático define-se como um conjunto de informações pertinentes ao tema em destaque, mas também a relação de sentido que ocorre entre os interlocutores. Em vista disso, a posição de cada indivíduo no ato enunciativo se modifica conforme o conteúdo temático, que transmite aos sujeitos da comunicação a postura eficaz para que o diálogo seja eficaz em todos os sentidos. Assim, ele é o responsável por provocar o interlocutor, promovendo a apreciação dos aspectos interacionais e a reação no processo dialógico. Assim, segundo Fiorin, indo além do assunto, diz respeito ao “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2011, p. 69).

O segundo elemento constituinte do gênero do discurso, diz respeito ao estilo, que se caracteriza como uma escolha responsável proferida pelo locutor com a intenção de atingir o interlocutor da melhor forma possível, ou seja, é um processo de compreensão, que adequa o diálogo, levando em consideração a atitude responsiva do enunciativo. Segundo Bakhtin (2003), o estilo é a seleção dos recursos gramaticais, fraseológicos e também os lexicais. Além disso, pontua também que o estilo não se constrói apenas nessa base gramatical, pois a sua concretização realiza-se por:

“Uma escolha de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume a sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Há, assim, um estilo oficial, que usa formas linguagem bastante formal, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e o seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e pela “neutralidade”; um estilo familiar em que se vê o interlocutor fora do âmbito de hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com a relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado” (FIORIN, 2011, p. 69- 70).

Desse modo, o estilo promove uma dinâmica de interação entre o contexto de fala, os interlocutores e a organização fraseológicas. A construção composicional, por sua vez, dá enfoque a estrutura, com caráter organizacional do ato comunicativo, firmando apelo valorativo para o modo como as palavras aparecem na

enunciação, como elas são aplicadas por quem profere e como elas são identificadas e compreendidas por seus interlocutores.

Portanto, na concretização da interação verbal, a escolha do gênero discursivo não ocorre de forma aleatória, ela é um instrumento fundamental que norteia o processo enunciativo, traçando a finalidade, os objetivos e a justificativa do porquê e para quem o diálogo está se concretizando. Logo, na era tecnológica, o gênero serve de suporte para as diversas formas de comunicar, que vão além do mero texto oral ou escrito, abarcando textos imagéticos, tipográficos, que se movimentam e exercem um papel que vai além do período histórico a qual está situado, denominando dessa maneira, como gênero discursivo multimodal, ou seja, uma propagação textual com o estabelecimento de finitude, de novas formas de dialogar e interpretar significativamente, construindo sentidos profusos.

1.3 MULTIMODALIDADE E TRANSLINGUAGEM NA ERA DO SIGNIFICADO MULTIMODAL

Em nossas práticas enunciativas não estabelecemos expressões somente por meio da linguagem verbal, mas também comunicamos por meio de elementos expressivos, como: sinais, imagens, gestos, movimentos e outros diversos recursos semióticos. Com adentro da tecnologia, a comunicação passou a exercer seu papel com as mais variadas formas de manifestação, na qual, não compreendemos apenas os textos escritos, mas também os textos que comunicam através de elementos imagéticos e tipográficos, estabelecendo nesse sentido, uma comunicação multimodal, que agrega um conjunto de modos e recursos semióticos em um único evento comunicativo.

Esse estudo das várias faces que a linguagem pode assumir, passou por um processo longo e contínuo para adentrar ao campo da linguística, mais especificamente a linguística aplicada, pois como pontua Van Leeuwen

“A chegada da multimodalidade transcorreu um período histórico, a partir de 1920, no qual esse evento era utilizado mais intensamente por psicólogos que explicavam os diferentes sentidos - percepção sensorial - que eram manifestados pelos indivíduos.” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668)

Posteriormente o termo foi sendo reformulado, passando pelas escolas de Praga, Paris e Estados Unidos, ao mesmo tempo que foi sendo ampliado e se instaurou no campo da linguística, tendo como precursor o britânico Michael Halliday. Nesse sentido, o termo multimodalidade foi sendo inovado e se adequando aos estudos linguísticos e educacionais.

Discorrendo sobre o que foi supramencionado, e em virtude do cenário comunicativo, social e tecnológico, o termo multimodalidade em primeira instância refere-se ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Essa conexão entre a linguagem verbal e não verbal possibilita que os textos exponham uma intencionalidade diferente, no qual tanto o escrito quanto a disposição de imagens, cores, sons e entre outros elementos ganham valor e sentido, ou seja, não são meros efeitos aleatórios, mas assumem sua função no campo comunicativo.

Assim, a multimodalidade é concebida como uma esfera da semiótica social, que expressa um impacto significativo nos âmbitos discursivos, que por sua vez manifestam-se através do exposto e também a partir daquilo que não foi dito, partindo de um plano verbal e visual. Essa gama de recursos linguísticos e semióticos se fazem presentes nos textos contemporâneos de diversas maneiras distintas, que perpassam desde a fonte maior, com cores chamativas, formatos diversificados, desenhos e traços extremamente expressivos, que representam as práticas comunicativas, modificam o padrão estipulado de significação e destoa a primazia dada às palavras.

No bojo dessas colocações, não fica difícil depreender que a supervalorização das palavras era um fator estabelecido pelo elo temporal, uma vez que o que estava à disposição dos sujeitos considerados letrados eram livros e inúmeras páginas que lidavam somente com as escolhas das melhores palavras, frases e parágrafos bem alinhados e organizados. Entretanto, discrepante dessa realidade, hoje, em um contexto social em que a tela é o elemento dominante, a palavra por si só não comporta a intencionalidade comunicativa em sua totalidade, pois o visual é o que prevalece nos ambientes de interação, de modo que linguagem se apresenta sob novas formas e funções. Em vista disso, o texto na tela é apresentado através do verbal, não verbal e principalmente sob a lógica visual.

Entretanto, não significa que a palavra perde seu valor, mas sim que ganha sobre esse aspecto multimodal novas formas de estabelecer sentido, levando em consideração que a escrita é iconográfica e que através desse molde ela produz efeitos visuais e intencionais, amparada nos aspectos semióticos. Assim, diante de tal proposição, trazemos à tona mais uma vez o conceito de multimodalidade, que é caracterizada na área da linguística aplicada como todo texto impresso ou digital que fornece significado a partir da mescla de construtos semióticos.

Desse modo, o texto multimodal não é simplesmente um conjunto de imagens, gráficos, tabelas, cores ou sinalizações vazias, que por vezes são ignorados no momento da leitura, da interpretação e do estabelecimento de uma crítica linguística ou literária. Logo, não são peças transparentes ou acidentais na construção do texto, por assim dizer, a multimodalidade em sua extrema significação, é definida como um texto que lida especificamente com a relação de sentido, no qual a imagem que o compõe estabelece sentido estrito, mas o verbal também traz um lado visual, que comunica mais do que a simples grafia. Nesse contexto, a escolha do leiaute, do plano de fundo e de outros recursos semióticos não é mera organização, contudo, produzem efeitos de sentido.

Diante do exposto, a multimodalidade não é um apelo estético, mas elementos fundamentais que contribuem para que o sujeito consiga expressar em maior ou menor grau aquilo que quer transmitir ao interlocutor. É na e pela multimodalidade que o texto ganha dinamicidade, pois na integração entre linguagem oral, imagética e textual, os espaços multimodais permitem diferentes expressões e socializações, que não prezam pela forma padronizada, mas sim pelo efeito de sentido que se constrói sob a influência da relação entre a fala e a escrita. Na sociedade tecnológica em questão, tais ferramentas são essenciais para o processo discursivo, que se torna cada vez mais maleável.

Nesse sentido, estudos mais aprofundados no âmbito da linguística aplicada colocam em questão o termo translíngua, que apesar de ser uma pesquisa não muito recente, vem se afirmando de forma mais consistente na última década. Muitas são as propostas de tentar definir a translíngua em único conceito, porém sua amplitude ainda não possibilitou uma definição que a abarcasse em sua total dimensão. Assim, o conceito geral, propagado pelo inglês Colin Baker (2001) a

caracteriza como um instrumento de prática pedagógica, utilizada com o intuito de comunicar pelo viés do bilinguismo dentro da sala de aula.

Com isso, coloca-se à tona esse termo que vai além da linguagem, tendo como ponto de partida a utilização de forma proativa e dinâmica de duas línguas, onde uma caracteriza-se com a responsabilidade de nortear o indivíduo e a outra como viés expressivo. Essa prática linguística visa, de certa forma, combater a comunicação de forma fixa, elencando a possibilidade dos sujeitos se manifestarem de forma múltipla. A expansão desse termo foi desenvolvida, principalmente, a partir dos estudos de Ofelia García (2009) que, definindo a translanguagem como “asmúltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues.”

O conceito de translanguagem fundamenta-se nos códigos linguísticos, caracterizando as manifestações humanas e sociais como heterogênea. Nesse âmbito, esses estudos convocam uma reflexão a respeito de como a linguagem é utilizada, afirmando a necessidade de repensar esse modelo linguístico empregado atualmente, que apesar das suas diversas formas de comunicar, ainda é considerada em um modelo fechado, encarado como uma entidade estritamente formal, sendo inviabilizada de abarcar os processos múltiplos de comunicação, que transcendem as dinâmicas e práticas socioculturais. Com base nessa perspectiva, os indivíduos inseridos no espaço comunicativo deveriam ter a liberdade de se comunicar de forma plural.

De acordo com Baker (2001), a translanguagem é o processo de construir sentido, modelar experiências, obter entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas. Sendo assim, considera-se como um instrumento linguístico que possibilita a troca de repertórios culturais a partir da comunicação por via dupla, ou seja, não sendo limitada a comunicação apenas em um idioma, mas sim a troca de sentidos por meio de expressões bilíngues. Essas práticas discursivas lidam com a saída do indivíduo do mundo linguístico habitual para o envolvimento com aspectos de vários mundos.

Diante do exposto, o conceito de translanguagem dá ênfase para o contexto histórico, ideológico e político das línguas, mas não considera que suas funções sejam amparadas única e exclusivamente nesses aparatos sociais. A linguagem, nesse sentido, ganha ainda mais dinamicidade e é relacionada estritamente com o

processo cognitivo dos sujeitos da comunicação, que enfatizam em suas práticas discursivas registros linguísticos, que torna o ato enunciativo como o processo criativo, condizente a consciência lógica e linguística.

Desse modo, a translinguagem se destaca como teoria prática, que se constrói no ato discursivo, ao mesmo tempo que serve como peça fundamental para que essa enunciação aconteça. Nesse sentido, as práticas linguísticas elencadas nesse molde teórico, visam compreender o formato metamorfósico a qual os sujeitos produzem sentido corriqueiramente e como interpretam o mundo linguístico quando são colocados à disposição de dois ou mais idiomas ao mesmo tempo. Com isso, utilizar a translinguagem significa transitar sobre diferentes estruturas linguísticas, assegurando novos sistemas e modalidades, transformando-se em uma prática linguística inovadora.

Considera-se essa teoria da translinguagem como inovadora, pois ela rompe processos sociais complexos, que estipulam regras padronizadas, além de construir um espaço de interação social que preza pela troca de experiências bi/multilíngues, associada a habilidades cognitivas, na elaboração de novos e diferentes sentidos. Na era da multimodalidade, o conceito de translinguagem torna-se necessário no que diz respeito a práticas discursivas alinhadas ao mundo tecnológico, que trazessa velocidade para o contexto comunicativo, assim como, possibilita ao sujeito interações diversas, ao mesmo tempo, e com a mescla de linguagens que se apresenta no embate de idiomas, experiências e vários tipos de repertórios, que agora se conectam e formam novos dizeres.

Dessa maneira, o conceito de translinguagem transcende os limites que são estipulados nos idiomas e no contexto sociopolítico, trazendo à tona diferentes fenômenos linguísticos e uma série de meios de formação de sentidos. Além disso, esse termo convoca novas formas de repensar a pluralidade linguística, colocando em vigor uma prática discursiva na qual os sujeitos utilizam aspectos funcionais de forma fluida e complexa para estabelecer sentido. Portanto, a translinguagem é um construto que fomenta novas indagações no âmbito linguístico, relacionando os aspectos discursivos aos cognitivos.

SEÇÃO 2 - AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

2.1. (RE)VISITANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO

Na sociedade contemporânea muito se tem discutido a respeito de uma educação transformadora que reflita sobre os aspectos pertinentes a realidade atual, inserindo no meio educacional práticas que viabilizem a posição do sujeito dentro da sociedade. Em referência a essas necessidades, o que se busca hoje não é apenas um cidadão escolarizado, mas apto para desenvolver novas competências e habilidades que abarquem a pluralidade dos novos formatos de ler e escrever. Nesse sentido, adentra-se ao meio social diferentes práticas de letramentos que estão para além dos muros das escolas, sendo necessário explorá-las dentro e fora do ambiente escolar.

Outrossim, o letramento configura-se também como incorporação da habilidade de leitura e escrita como interferência social, acarretando em ações políticas e socioculturais, servindo ainda como espaço de expressão e comunicação. Assim, o indivíduo faz uma tomada de consciência a respeito da capacidade de ler e escrever, que por sua vez, estabelece uma participação ativa no âmbito social e na sua experiência pessoal. Diante disso, as competências linguísticas deixam de ser somente um conteúdo curricular e passam a ser elemento de manifestação do indivíduo com tudo que está ao seu redor.

O ser letrado não é sinônimo de um sujeito capaz de ler palavras e sequências de enunciados, mas se refere ao sujeito que adentrou suficientemente no mundo da leitura e da escrita, e que por ela e através dela desenvolve suas capacidades com propriedade, desde o âmbito social ao profissional. Se tomarmos como referência o cenário contemporâneo no qual estamos inseridos, é notório que só a decodificação de forma mecânica não promove o letramento dos sujeitos, já que se faz necessário que o sujeito desenvolva capacidades de ler, compreender e se posicionar no mundo, na perspectiva de obter a aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários a sua plena interação social.

Nesse sentido, entendendo a importância do letramento para o desenvolvimento do cidadão dentro da sociedade, muitas indagações e reflexões foram colocadas em pauta, como: Por que não inserir práticas de letramentos dentro

das instituições de ensino? Se ele é tão utilizado dentro e fora do âmbito escolar, qual o motivo de permanecer oculto no processo de aprendizagem do sujeito? Noelo desses questionamentos, o processo de letramento começou a ser construído, sendo compreendido como modelo de ampliação daquilo que se considerava como alfabetização.

Assim, o letramento começou a ser incluído na aprendizagem e desenvolvimento dos cidadãos, tendo em vista que a formação do leitor e/ou escritor tinha seu ponto de partida nos anos iniciais da educação básica, mas essa formação não fornecia ao sujeito a total capacidade de interagir e interpretar a multiplicidade de gêneros discursivos que circulam em sociedade. Com base nisso, o letramento emerge para dar prosseguimento ao processo que já estava instaurado antes do seu ingresso escolar, pois mesmo sem ser alfabetizada a criança já interage com as pessoas ao seu redor e com a diversidade linguística disponível na sociedade.

Vale ressaltar que a visão de letramento apresentada se configura como uma nova perspectiva educacional, em que não basta saber ler e escrever para ser letrado, mas que se faz necessário moldar as práticas linguísticas, saber fazer usoda capacidade do ler e escrever, conseguir replicar o que a leitura e a escrita dispõe socialmente e por fim, interagir com o texto verbal ou não verbal, impresso ou tecnológico, contestando desse modo, as instâncias que a sociedade continuamente impõe aos sujeitos. O letramento, segundo Kleiman (2007), tem como o intuito a reflexão das formas ensino e aprendizagem considerando os aspectos sociais da escrita.

Nesse viés, ele se define como as múltiplas formas de trabalhar as práticas de leitura e escrita, promovendo a autonomia do indivíduo dentro da sociedade. A favor dessa perspectiva, Soares (2001), defende o letramento como um conjunto de habilidades tais como

“[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]” (SOARES, 2001, p. 92)

Vemos com isso que saber ler não se limita somente à alfabetização e à decodificação das letras, mas se coloca em vigor o conceito de letramento que foi “criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5). O fenômeno do letramento designa as práticas sociais que estão dentro e fora das instituições de ensino, pois abarca as realizações de atividades que enfatizam o uso da escrita e da leitura de modosubjetivo, em meio às diversas ocorrências sociais e linguísticas.

Com base nessas colocações, novas ramificações vão se instaurando, uma vez que o termo letramento não comporta toda essa amplitude de capacidades e habilidades agregadas a essas novas facetas de linguagem, já que há anecessidade de intensificar a participação do sujeito nas relações políticas, econômicas e sociais. Diante disso, uma das primeiras ramificações do termo letramento, diz respeito à visão normalmente conhecida no âmbito social, que tem seu foco principal na aprendizagem extremamente direcionada para o viés escolar, considerando que por meio dela os cidadãos irão atingir as habilidades pessoais e socioeconômicas. Esse tipo de letramento caracteriza-se como autônomo, tendo em vista que o sujeito busca a educação para posteriormente torna-se ativo e independente.

É possível depreender que o letramento autônomo enfatiza a aquisição individual das aprendizagens de leitura e escrita, destacando uma supervalorização das estruturas gráficas, ou seja, privilegia-se escrita em relação à oralidade. Esse lado privilegiado coloca em contraste a ascensão social, um tipo ainda de elitização dos quesitos educacionais.

Fomentando esses princípios individuais, delinea-se a força exercida pela conquista de uma escrita e leitura proficiente, que impulse o avanço dessa cognição individual. Esse viés evidencia que cada sujeito possui seu potencial e que antes mesmo de adentrar à escola já constrói sua bagagem de conhecimento, marcas de vivências e das relações sociais estabelecidas no seu meio, ou seja, de certo modo esse é o seu primeiro contato com o letramento, que norteia os primeiros desenvolvimentos que não dependem intimamente da instituição de ensino. De acordo com essas colocações, Street pontua que “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento”. (STREET, 2014, p. 31).

O letramento marca seu ponto de partida na interação que o sujeito estabelece com o seu contexto social, demarcando uma aprendizagem ampla para aqueles que têm maior estímulo e passam a construir elos de desenvolvimento que serão ampliados no processo educacional. Nesse sentido, no processo introdutório de letramento a oralidade já se faz muito pertinente, pois como afirma Marcuschi “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI, 2010, p. 36). É importante frisar, que ela é a ponte de suporte para as nossas interações rotineiras.

Em contrapartida, o letramento ideológico fornece explicações construtivas, afirmando “que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). O letramento, no sentido ideológico, abrange o conhecimento como um produto que cresce em prol da sociedade, considerando as práticas sociais de leitura e escrita em um amplo contexto no qual os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino preparam o cidadão para resolver problemas e objetivos específicos que lidam diretamente com essa dinâmica da leitura e escrita em diversos formatos e em diversos contextos sociais.

Reconhece-se que as competências que são viabilizadas no âmbito escolar, “mesmo que dominantes e de grande importância, vistas sob esse aspecto, é apenas um tipo de prática e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Por assim dizer, o modelo de letramento universalizado amplia o contexto dos indivíduos que obtiveram o contato com o letramento de forma autônoma, que foram inseridos no mundo da leitura através da contação de histórias, questionamentos e opiniões, ou seja, dá prosseguimento a um conhecimento que começou a ser semeado no contexto familiar, enquanto proporciona uma ruptura na aprendizagem dos discentes que não foram apresentados a esses modelos de desenvolvimento no seio familiar.

Nesse sentido, o letramento ideológico trabalha em um formato cultural e generalizado, enquanto o letramento autônomo vê o sujeito de forma mais restrita, individualizada. As habilidades de leitura e escrita para o letramento autônomo é uma ferramenta que impulsiona um desenvolvimento dissociado do contexto ao qual

o indivíduo está inserido. Outrossim, diz respeito aos sujeitos que não conseguem adquirir essas habilidades que são vistos de forma inferiorizada, tendo em vista que para ser bem-sucedido é necessário ter um domínio proativo dessas competências, ou seja, no letramento autônomo há uma hierarquização.

Com base nesse dualismo a respeito das práticas de letramentos, Street(1984 e 2003) pontua e explana sobre o modelo ideológico, dizendo que ele é respaldado no quesito cultural. Segundo o autor, a prática do letramento é alicerçada ao contexto social e não pode ser considerada como uma técnica no qual o seu desenvolvimento depende extremamente do indivíduo. Nesse sentido, é possível depreender que as práticas de letramento não podem ser dissociadas do cenário sociocultural, pois o indivíduo se desenvolve na medida em que interage com aquilo que está fora, que é colocado pelas instituições de poder, por isso, essa prática não pode e não deve ser neutra, mas composta por uma semiose política, ideológica e estrutural.

Para tanto, Street elenca características que compõem o modelo de letramento ideológico. A primeira e segunda instância afirmam que o letramento pertence às instituições sociais e que ganha valores significativos a partir dessa interação com os aspectos políticos e ideológicos, contrariando-se, desse modo, do letramento autônomo, que tem o desenvolvimento individual como mais valioso. A terceira especificação condiz respeito às instituições de ensino envolvidas nas práticas de letramento, pois “as particularidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino” (STREET, 1984, p. 8 - 12).

Além disso, defende Street (1984) que “os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento” (STREET, 1984, p.813). Ou seja, mais uma vez o autor reforça a importância do letramento ideológico, enfatizando que o letramento autônomo parte de um conceito voltado para a área micro, enquanto o ideológico reflete e refrata uma concepção ampla, com caráter sociocultural e histórico.

2.2 - LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E ESCOLARIZAÇÃO

Em decorrência das modificações constantes no âmbito social e escolar, muito se tem falado em aprendizagem contextualizada, que associe os conteúdos propostos no ambiente escolar com aspectos socioculturais que trazem respaldos das vivências cotidianas dos discentes. Em face dessas colocações, entra em contraste as práticas de letramento, que apesar de ser uma teoria muito importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pouco é inserido nos planejamentos didáticos. Nesse sentido, por ser uma área muito abrangente, cabe ao contexto escolar compreender o letramento e inseri-lo nas abordagens de ensino. Em razão disso, é possível entender a complexidade do que chamamos de letramento, conceituado por Kleiman (1995, p. 18-20) como:

“[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.”

Nesse contexto, as práticas de letramento se efetivam em diferentes instituições sociais, inclusive - e não exclusivamente - no ambiente escolar. Contudo, na escola, frequentemente o educando é colocado a realizar tarefas de forma particularizada, dissemelhante das atividades sociais, que em contrapartida são práticas colaborativas, das quais os indivíduos participam e passam a realizar trabalhos de maneira coletiva. Isso nos faz entender a importância da aproximação da escola com as práticas sociais, visto que os discentes precisam compreender os processos que se efetivam na escola para uma posterior utilização na vida real fora da instituição de ensino.

Vemos que as práticas de letramento disseminadas fora do ambiente escolar acontecem de forma contextualizada, de acordo com as necessidades de interação e comunicação social. Diferente do contexto social, na escola, sistematicamente, as práticas de letramento são trabalhadas, a fim de desenvolver competências e habilidades, que muitas vezes soam de forma incoerente para o contexto do aluno, pois se o exercício escolar trilhar um único caminho, alicerçado por uma sequência de códigos desconexos, isso pode não gerar sentido para o aluno.

Além disso, cabe ressaltar que na perspectiva do letramento, as habilidades de ler e escrever extrapolam a barreira de decifrar códigos, configurando-se como uma prática que vai muito além do reconhecimento textual, porque, na verdade, está inserida na aprendizagem das práticas sociais como um todo, em que os textos não estão dispostos apenas para a decodificação, mas para que o leitor seja capaz de imergir nas informações predispostas nele. Logo, é necessário que sejam inseridas práticas sociais, significativas e contextualizadas no âmbito educacional.

Frente a essa visão, pontua-se a noção de letramentos múltiplos, que é um conceito que surgiu na década de 1980, desenvolvido por teóricos da educação para ampliar a compreensão sobre as habilidades de leitura e escrita dos indivíduos. Segundo essa perspectiva, o letramento não se limita à capacidade de decodificar letras e palavras, mas envolve diferentes práticas sociais e culturais que exigem do leitor habilidades diferentes. Assim, o letramento no âmbito da multiplicidade, se refere à capacidade do sujeito obter uma desenvoltura vasta no processo de ler e escrever em diferentes contextos e situações, utilizando numerosas linguagens e mídias sociais.

Sendo assim, em um mundo cada vez mais conectado e tecnológico, o letramento múltiplo torna-se essencial para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Além disso, essa prática de letramento permite que as pessoas se comuniquem e se expressem de maneira mais eficaz e ampla, possibilitando a participação em diferentes esferas sociais e culturais. Com isso, o letramento múltiplo tem sido cada vez mais valorizado na educação, uma vez que permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a vida em sociedade. Ademais, o uso de diferentes linguagens e mídias na sala de aula podem tornar o aprendizado mais interessante e engajador, possibilitando uma maior participação e interação dos alunos.

No processo de escolarização, o letramento múltiplo ganha importância ao reconhecer que os alunos têm diferentes formas de aprender e expressar-se. Nesse sentido, coloca-se em vigor a necessidade do corpo docente adotar estratégias pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens presentes na sociedade, como a literatura, a música, o cinema, as artes visuais e digitais, como forma de mobilizar o processo de aprendizagem, que se estende às mais diversas formas comunicativas,

impulsionando cada vez mais o distanciamento de um ensino engessado, fechado ao que é exposto somente pela linguagem verbal.

A perspectiva do letramento múltiplo desafia os modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes privilegiam apenas a linguagem escrita e padronizada. Por isso, a formação de professores precisa contemplar a diversidade de práticas culturais e linguísticas presentes na sociedade, para que os docentes tenham habilidades para lidar com as diferentes formas de expressão dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo, acolhedor e dinâmico, no qual os alunos sintam-se representados no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o trabalho com os letramentos múltiplos no processo de escolarização é de extrema importância para o alunado, no que condiz às novas exigências na construção de um sujeito social que precisa compreender as habilidades de leitura e escrita de maneira plena, significativa e equitativa, correspondendo as premissas sociais. Assim, o ambiente escolar é indispensável na reunião de heterogeneidade cultural de modo que deve ser capaz de realizar práticas educacionais condizentes com os discentes que permeiam a sala de aula. Além disso, o letramento pode variar de acordo com a forma como está sendo colocado em prática, sendo válido ressaltar que novos tipos de letramentos múltiplos surgem, à medida que novas formas de linguagem e mídia se desenvolvem e se popularizam.

2.3 - OS CAMINHOS DO LETRAMENTO VISUAL

As tecnologias da informação e de comunicação têm proporcionado uma crescente e veloz circulação de informações nos mais diferentes contextos sociais, o que tem possibilitado o surgimento e a efetivação de novos caminhos interacionais. Um dos efeitos desse dinamismo na comunicação e na produção de conhecimentos de forma rápida é o aumento da inserção de elementos imagéticos em diferentes textos e espaços de circulação social. Nesse sentido, a imagem que há muito tempo tinha seu espaço secundário, servindo apenas como suporte daquilo que já estava escrito, vem gradativamente ganhando visibilidade nos diferentes contextos da sociedade contemporânea, pelo significado que veiculam e por assumir um papel extremamente importante na constituição dos diferentes discursos sociais.

Em decorrência dessas novas formas de interação, proporcionadas pela era digital e pelas mudanças sociais, surgem as necessidades de nos adequarmos a novas práticas de letramentos, que se caracterizam como uma competência que vai além da habilidade de ler e escrever, considerando construtos semióticos que não se limitam somente ao texto verbal, pois como afirma Goldstein (2008, p.3), “graças à tecnologia, vivemos em um mundo no qual imagens e informações visuais dominam nossas vidas diárias cada vez mais”, nos mais diferentes contextos sociais e culturais.

Diante disso, traçam-se os caminhos para o letramento visual, que se figura no cenário dos novos letramentos e que emerge pela necessidade de concedermos à imagem a função de construtora de sentidos nos atos enunciativos, com a mesma valorização dos textos verbais. Em um sentido mais abrangente, entende-se letramento visual como “um grupo de competência que permite que os seres humanos possam discriminar e interpretar ações, objetos e/ou símbolos visuais naturais ou construídos, que eles encontram no meio ambiente” (ERIC, apud STOKES, 2002, p.12). Em outras palavras, define-se como a capacidade de envolver e compreender os elementos visuais no evento comunicativo, mais especificamente, na interpretação e processamento das informações fornecidas por eles dentro dos gêneros discursivos.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), as imagens são uma forma de representação que exprime a relação entre os indivíduos, os lugares e as coisas retratadas aliadas ao conjunto de encadeamentos que podem existir entre as imagens e os leitores. Nesse contexto, a imagem trabalha efetivamente no processo comunicativo, buscando proporcionar ao leitor uma crítica e uma reflexão através da mistura de cores, formatos e diversos padrões visuais. Assim, o letramento visual assume um olhar voltado para a multimodalidade, estando estreitamente relacionado ao sentido estabelecido pela informação visual, que independentemente dos seus acompanhamentos produz efeitos de sentidos interacionais, não sendo apenas uma mera ilustração que completa o significado da informação verbal, mas uma construção semiótica que agrega sentido ao discurso.

Como um recurso que favorece ao uso integrado dos diversos construtos semióticos, coloca-se a gramática visual, que foi desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006), com intuito de fornecer uma justificativa para cada elemento

ilustrativo utilizado nos eventos comunicativos da sociedade e que assumem um papel extremamente decisivo na formação dos significados.

Com isso, a gramática visual, nos caminhos dos letramentos que lidam com imagens, estabelece a função de explicar e descrever os efeitos de sentidos expostos nas informações imagéticas que estão presentes nos textos, enfatizando a potencialidade discursiva que está dentro da conjuntura imagética, que é capaz de produzir e reproduzir significados que não são viáveis através do texto verbal. Além disso, os pesquisadores responsáveis por essa gramática demonstram que assim como existem regras para a linguagem verbal/formal, na linguagem visual não é diferente, pois é proposto regularidades nas metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual no código visual, orientadas por três estruturas de representações básicas par cada metafunção: a representacional, a interacional e a composicional

Assim, os elementos imagéticos seguem uma organização que norteiam o processo interpretativo e comunicacional. Logo, as imagens, como a linguagem verbal e todos aparatos semióticos são recursos construídos socialmente. Sabendo disso, de acordo com os estudos de Callow (1999, 2005), pode-se afirmar que as instituições de ensino devem priorizar o desenvolvimento das práticas de interpretação visual nos discentes, buscando instigar a aprendizagem de imagens como coisas que vemos ou pensamos, de forma que aprendam que a imagem vai muito além que uma mera ilustração, que por ela e por meio dela os educandos podem aprender assuntos sobre literatura e um conjunto interdisciplinar; e a aprenderem, ainda sobre imagens, significados e sentidos implícitos e explícitos.

Infere-se dessa forma, que é propriamente no contexto escolar que afloram as necessidades de se trabalhar de forma mais atenta os recursos imagéticos que são explorados nos diferentes gêneros do discurso. Entende-se que é de suma importância que as imagens não passem de forma despercebida ou em segundo plano, mas que tenha a notoriedade necessária à formação do todo discursivo, já que precisamos formar leitores que reconheçam de forma autônoma os significados que estão nas entrelinhas do texto visual e que sejam capazes de criticar, questionare se posicionar diante do que está sendo comunicado pela imagem.

Diante disso, reconhece-se a importância de traçar os caminhos para o letramento visual nas instituições de ensino, no qual é caracterizado por Stokes

(2002), como aquele que reside na habilidade de ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens, bem como a sua produção. Para Muffoletto, “o letramento visual está além da produção e compreensão do recurso imagético, pois envolve a conscientização acerca de si próprio e das representações, no tempo e no espaço, dentro de um contexto social, cultural, histórico e político[...]”(MUFFOLETTO, 2001, apud OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Diante de tantas alternativas que conceituam de forma assertiva o letramento visual, uma das que sobressai é justamente a ideia da prática de letramento ser um recurso didático e pedagógico que pode ser ensinado nos ambientes escolares, visto que vivemos diariamente em contato com aparatos tecnológicos e midiáticos que trabalham intensamente com estratégias visuais, o que nos faz entender que há a necessidade de o leitor contemporâneo ampliar as suas competências leitoras para atender as novas demandas socioculturais, sendo as suas interpretações construídas a partir de ações ideológicas e sociais.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a linguagem visual não serve apenas como pretexto da linguagem verbal, pelo contrário, os recursos imagéticos fornecem uma grande carga de informações, e nem sempre passa a mesma mensagem que o texto verbal. Dessa maneira, convém elencar um espaço para o letramento visual na educação básica, que possibilite aos discentes reconhecer teoricamente e também na prática o importante papel das imagens e da multimodalidade nos discursos que permeiam o seu cotidiano.

2.4 MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL

Em razão da sociedade contemporânea, tem se intensificado uma pluralidade de usos dos aparatos linguísticos, que por sua vez, acompanham os diferentes contextos sociais, proporcionando novas práticas de linguagem e uma formação educacional que abarque essas diferentes aprendizagens. Nesse sentido, pode-se elencar os textos multimodais, na forma impressa ou digitalizada, cujo sentido constitui-se pela combinação de recursos semióticos, mais especificamente, no que compete ao diálogo entre a linguagem verbal e a linguagem visual.

No centro dessas colocações, põe-se em pauta a visão de uma aprendizagem que leve em consideração os diferentes signos linguísticos: palavras, imagens,

design, layout, cor e formatos, na constituição dos gêneros discursivos, pois se essa multimodalidade for desconsiderada o sentido pode ficar corrompido e a compreensão integral dos discursos não ser efetivada. Essas constatações proporcionam uma inquietação a respeito das partes que constituem o texto multimodal no evento comunicativo, no qual a integração dos diferentes modos semióticos deve ser colocada em ênfase, fomentando uma interpretação e uma compreensão dos signos linguísticos comuns e distintos na propriedade textual.

Assim, dá-se a necessidade de formar cidadãos que reconheçam textos multimodais, que se desprendam da decodificação mecânica e busquem o sentido daquilo que está além da linguagem somente verbal, percebendo o sentido dos construtos semióticos na comunicação escrita e oral. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), toda forma de comunicação é multimodal, porque, nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais de interação discursiva as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram.

Nessa perspectiva, é através da multimodalidade que é possível manifestar diferentes mensagens ao mesmo tempo, pois cada partícula textual é significativa no processo de comunicação e compõe um leque de interpretação nos mais variados sentidos e contextos. Logo, a multimodalidade é uma perspectiva teórica amparada nas pesquisas linguísticas e na semiótica social, que confirma que os sentidos são constituídos, modificados e compartilhados por meio da união de vários modos, entre eles a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto (CALLOW, 2014).

Diante do exposto, identificar a multimodalidade não se restringe apenas ao reconhecimento das múltiplas formas de emitir ou receber as enunciações. A multimodalidade está na língua/linguagem, como é evidenciado nos estudos de Kress e Van Leeuwen:

“Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado.” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001 apud SILVA, p. 2)

Com isso, reconhece-se que o valor textual se constrói na medida em que é projetado o seu objetivo, levando em consideração quem está falando, para que e para quem está proferindo a enunciação. Assim, todo texto pode ser multimodal, mesmo que não tenha ilustrações e seja formado apenas pela linguagem verbal. A multimodalidade, nesse sentido, é evidenciada por meio do tamanho da fonte, pelo tipo da letra e também pelas cores que são dispostas naquela informação, que enfatizam que o conteúdo vai muito além do que está escrito.

Além disso, vale ressaltar que com o advento de novas tecnologias, que dinamizam cada vez mais a forma que as enunciações são produzidas e transmitidas aos indivíduos, a linguagem verbal por si só não consegue explicar todos os significados dispostos nos gêneros discursivos, fornecendo espaço para outros meios de interpretação daquilo que não é dito de forma direta, mas que se pode compreender através do “não dito”, ou seja, por meio de práticas respaldadas no letramento, especificamente, nas práticas de letramento visual. Assim, é notório que os aparatos tecnológicos ajudaram no desenvolvimento e no uso de recursos semióticos na comunicação, “uma vez que, as tecnologias abrem espaços para uma nova geração de leitores de textos em redes sociais, e por isso inúmeras formas encontramos para “ler, interpretar e agenciar o mundo” (TAKAKI, 2012, p.5).

Vemos que o contexto digital tem se tornado um ambiente propício para compreendermos as práticas multimodais de leitura, escrita e interpretação em uma conjuntura distinta. Nessa perspectiva tecnológica, a leitura constante de textos que são digitais, requer do leitor uma habilidade de entender diversos paradigmas linguísticos, deixando em destaque especificamente os recursos multimodais. O leitor proficiente, tem estratégias de leitura que o possibilita encontrar significados nas imagens, cores e fontes, tendo em vista que essa mescla entre os modos semióticos é significativa para a interpretação do sentido total do texto.

Assim, considerando o aspecto dos textos perpassarem por uma construção centrada na multimodalidade, faz-se necessário que os cidadãos adquiram habilidades que ultrapassem a leitura e a interpretação tradicionalista de só perceber o que já está posto socialmente, para que se obtenha a competência comunicativa de ler não só as palavras, mas também as imagens, cores e formatos que a compõe. Nesse sentido, para compreender essa profundidade interpretativa, é imprescindível que os discentes desenvolvam o letramento visual, que se relaciona

intrinsecamente com o termo multiletramentos, no que tange à "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos"(ROJO, 2012, p. 13).

Compreende-se que essas novas formas de entender o texto em sua completude, está ligada às práticas de letramento e também aos impactos tecnológicos que influenciam estritamente as modificações no âmbito da comunicação. O termo "letramento" ganhou novos significados, sendo uma prática plural que abarca diversas denominações. Em face às novas demandas ofertadas no cenário contemporâneo, o letramento obtém sentidos que são voltados para as práticas sociais, ultrapassando a habilidade de decodificação e passando a atender as exigências impostas socialmente, ressignificando práticas de leitura e escrita.

"É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota resultado de uma ação [...]. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1998, p. 18 - grifos da autora).

O letramento, no sentido amplo, é considerado como uma prática discursiva, que atribui ao discente mais que o domínio da leitura e escrita. Essa habilidade, configura-se como o ato de compreender a linguagem nos diferentes contextos sociais. É, pois, a interpretação crítica e reflexiva dos textos verbais e visuais dispostos nos ambientes de comunicação. "Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado"(LEMKE, 1989). Nesse contexto, nota-se que o conceito de letramento é maleável e vem sendo (re)construído ao longo das mudanças temporais e sociais.

Em face dessas colocações, a sociedade contemporânea e fluida exige dos indivíduos mais que uma simples leitura dos gêneros discursivos, visto que agora há a necessidade de se desenvolver habilidades e competências mais complexas, capazes de responder às práticas sociais de leitura e escrita através da perspectiva dos multiletramentos. Com isso, insere-se o conceito de letramento visual, que se define como a "habilidade de 'ler', interpretar e entender informação apresentada em imagens gráficas e pictóricas" (WILEMAN, 1993, p. 114) para além da materialidade linguística. Nesse sentido, ler imagens é identificar as intencionalidades dos

produtores dos textos multimodais e os discursos explícitos e implícitos que perpassam as ferramentas visuais, além de compreender a correlação que os elementos imagéticos podem acatar no momento que são associados a elementos verbais.

No contexto da aula de língua portuguesa, os materiais didáticos são compostos por elementos semióticos, que perpassam textos visuais/multimodais (tirinhas, charge, memes, propagandas e entre outros), evidenciando que o letramento visual está inserido no ambiente de sala de aula, sendo de suma importância um olhar mais crítico para as práticas de letramento visual no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, tendo em vista, que os discentes estão em contato constante com textos verbais e não verbais e precisam saber se comunicar nas variadas situações discursivas.

Além disso, com o acesso a informações cada vez mais rápidas, os educandos se sentem atraídos por metodologias que tragam para a sala de aula textos com predominância imagética, cuja interpretação vai além do conteúdo verbal. Os textos visuais, por sua vez, causam uma diversidade de interpretações, despertando efeitos de sentidos dissemelhantes em cada educando, que naquele momento é o próprio protagonista da construção dos saberes e pode enxergar o que ainda não foi desmistificado por outro indivíduo. Os discentes se sentem atraídos por textos que fazem referências multimodalidade, de modo que o letramento visual surge nas aulas como ferramenta didática. A esse respeito, Callow (1999) afirmaque:

“[...] enquanto que o termo 'visual' tornou-se mais comum em aulas de letramento ao longo dos últimos cinco anos, o termo 'leitura' agora é definido de forma mais ampla para englobar textos escritos e visuais. Ler textos escritos e imagens visuais tem semelhanças. Ambos são processos dinâmicos, que envolvem não apenas o texto (escrito ou visual), mas a pessoa que lê/vê, os autores, e o contexto cultural mais amplo dos três. Ambos envolvem trazer experiência de vida e conhecimento prévio sobre o que é lido e visto. Ao contrário dos textos escritos, alguns dos padrões e estruturas de imagens visuais permanecem implícitos e inexplorados por muitos leitores experientes, jovens e velhos. Desenhando os paralelismos com a leitura de um texto escrito, lembra-nos da importância de se compreender e explorar todas as facetas que fazem parte do letramento visual” (CALLOW, 1999, p. 2).

Nessa perspectiva, Callow (1999), além de conceituar letramento visual, ressalta a importância destas práticas no ambiente da sala de aula. Segundo ele, os

textos na perpetuação da multimodalidade não surgiram recentemente como estratégia de um ensino contextualizado, pois docentes e discentes constantemente efetuam o contato com materiais paradidáticos, que são intensamente multimodal, assim como, rotineiramente estabelecem contatos através de comunicação multissemiótica (plataformas digitais, televisão, rádio, obras artísticas e entre outros). Para o autor, a multimodalidade constrói abordagens diversificadas que transcendem a linguagem puramente verbal, na intenção de abarcar um encadeamento comunicacional muito recorrente nas interações, tais como: gestos, postura, movimento, olhar, imagens e as relações entre eles.

Na concepção de Almeida (2009), o letramento associado ao visual viabiliza uma gama de possibilidades educativas, oportunizando ao docente uma série de estratégias de ensino e aprendizagem mais significativas, e auxiliando os alunos na desenvoltura proficiente de sua capacidade crítica sobre o meio social. Nesse sentido, os elementos imagéticos não propõem apenas entretenimento ao meioeducacional, pois a composição visual pode enaltecer significados políticos e sociais. Ou seja:

"Assim como o código semiótico da linguagem, o código das imagens também representa o mundo (de maneira concreta ou abstrata), constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significados a partir do papel desempenhado por seus elementos internos" (ALMEIDA, 2009, p. 178).

Dessa maneira, o letramento no sentido visual pode ser compreendido como a habilidade de ler e interpretar imagens de forma crítica, reflexiva e inovadora. Essa competência envolve não apenas o reconhecimento dos construtos visuais que estão presentes nos gêneros discursivos, mas também entender como essas construções visuais interagem entre si e com o contexto em questão. Diante do exposto, dá-se a importância das práticas de letramento visual porque a sociedade ao qual estamos inseridos figura-se cada vez mais no campo das imagens, sendo elas extremamente significantes na comunicação e na construção de sentidos. Além disso, grande porcentagem dos textos multimodais que traçam o nosso cotidiano exigem a habilidade não só da decodificação, e sim da habilidade de leitura visual para compreender o que foi transmitido.

SEÇÃO 3 - COMO SE PENSAR NO ENSINO DA LÍNGUA SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS MULTIMODAIS.

3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois tem o propósito de descrever um definido fenômeno (GIL, 1987), e explicativa pois “dedica-se em verificar as situações que determinam ou que contribuem para o acontecimento dos fenômenos” (GIL, 2007). Constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por ser uma investigação que acontece em um ambiente natural, através da observação, contato interativo com os sujeitos inseridos no contexto pesquisado e a interpretação da realidade estudada, buscando compreender os fenômenos sociais e subjetivos. Assim, esse tipo de pesquisa

“É um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a uma pesquisa social ou humana. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (CRESWELL, 2010).”

Na abordagem qualitativa, os estudiosos buscam a interação de maneira profunda dos participantes no momento de coleta de dados e empenham-se em fornecer a harmonia e confiabilidade com os sujeitos da pesquisa (CRESWELL, 2010). Entendendo que o contexto pesquisado se constitui a partir da subjetividade dos participantes, o pesquisador entra em contato com esses sujeitos, proporcionando uma interação, selecionando dados significativos para a investigação científica e social. Com isso, por meio desse diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeito pesquisado é possível construir o processo de interpretação da realidade e, conseqüentemente, os sentidos sociais produzidos nessa relação.

Para isso, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa, que se constitui como uma abordagem metodológica que busca compreender a complexidade do mundo social por meio da interpretação e análise dos significados atribuídos pelos indivíduos aos fenômenos estudados, diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticos. Para isso, a pesquisa qualitativa

utiliza técnicas como entrevistas, observação participante e análise de documentos para produzir descrições detalhadas e contextualizadas da realidade social.

Assim, um fundamento teórico que faz parte da pesquisa de cunho qualitativo é a fenomenologia, que investiga o sentido que determinada temática tem para pessoas comuns, esmiuçando esse significado de maneira particularizada, destacando a relevância da interação simbólica e dos aspectos culturais em função da compreensão do todo. Pope e Mays (2005), pontuam que

“A pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (POPE; MAYS, 2005, p.13, grifos do autor).”

Nesse sentido, confere-se à pesquisa qualitativa, um caráter que supera os paradigmas mensuráveis, informativos ou previsíveis. Isso significa que o pesquisador deve estar atento às diferentes formas de ver e interpretar a realidade apresentada pelos participantes da pesquisa. Outra característica importante é a flexibilidade metodológica, ou seja, a capacidade de adaptar os procedimentos de coleta e análise de dados de acordo com as particularidades do objeto de estudo e do contexto em que ele está inserido, no qual não se caracteriza como um resultado lógico, construído através da obtenção de dados interpretativos.

Dessa maneira, para o desenvolvimento deste estudo será utilizado o método da pesquisa documental, que consiste num tipo de pesquisa que tem como objeto de investigação documentos que ainda não passaram por uma apreciação científica, ou aqueles que permitem uma nova perspectiva ou abordagem de compreensão distinta das já praticadas.

3.1.1 - A PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental é uma abordagem metodológica que visa produzir novos conhecimentos a partir de uma investigação abrangente em fontes documentais com o intuito de coletar informações sobre um determinado tema. É um estudo que pode ser desenvolvido na área da educação, principalmente para

compreender documentos e refletir sobre a temática investigada, de modo que o estudo desenvolvido possa contribuir para área ao qual o estudo se insere.

Nesse sentido, a abordagem documental consiste em uma intensa e ampla análise de diversos documentos que não foram ou que já foram examinados, buscando-se novas interpretações ou informações que possibilitem propostas inovadoras. A respeito desse método, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), sintetizam que:

“A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.[...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Com isso, vemos que a pesquisa documental fornece dados para serem investigados e impulsionam o andamento da pesquisa. Através dela é possível formar um aparato de materiais relevantes e de informações que são conceitualmente complementares. É uma abordagem metodológica que dá abertura para o pesquisador construir ferramentas que fazem referência a dados já mencionados, mas que se tornam novos a partir de interpretações que ainda não foram colocadas em vigor. Assim, a pesquisa com ênfase documental, propõe-se “a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Esse tipo de pesquisa foi objeto de reflexão, também, de Ruckstadter e Ruckstadter (2011) que propõem importantes considerações acerca de fontes documentais em pesquisas científicas. Segundo eles, a pesquisa documental:

“[...] está relacionada a uma concepção de história e de sociedade estreitamente ligada à dinâmica das relações sociais. A análise de tais registros nos remete ao conjunto das relações sociais e, muitas vezes, expressam relações de poder [...] é preciso ressaltar que as fontes, como produtos históricos, não representam uma verdade incontestável, mas uma possibilidade de leitura do passado. É preciso — fazer a fonte falar, e isso acontece em decorrência da leitura feita pelo pesquisador, que não é neutra. [...] há que se considerar ainda que o pesquisador que analisa essas fontes não é imparcial, e não está isento de que as determinações de sua

própria formação influenciem na interpretação das fontes de maneira indireta.” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p. 113).

Nesse contexto, existe uma carga ideológica no processo de recebimento das informações que são elencadas nos documentos analisados e que remete a uma visão específica, seja histórica, cultural, social ou simplesmente uma visão de mundo. Além disso, independentemente das informações serem antigas ou atuais, o pesquisador levará em consideração seu objeto de estudo, no qual colherá as informações pertinentes a sua área de pesquisa, enfatizando os dados coletados por meio da leitura e interpretação dos construtos semióticos que mais foremsignificativos. Por isso, é válido ressaltar que as fontes documentais funcionam como portadoras de um discurso. Logo, Ruckstadter e Ruckstadter (2011) exploram conceitualmente a palavra documento, dizendo que seria toda anotação intencional ou não das situações que acontecem, interpretação a respeito da história humana, características dos grupos, instituições e outros. Os documentos destacam acontecimentos, mostram as intenções particulares e coletivas, que circulam nos registros documentais.

Em prosseguimento a esta linha de pensamento, Laville e Dionne (1999, p. 166) dizem que um documento pode ser algo mais do que uma folha cheia de poeira, amarelada e com algumas informações; É um instrumento que vai além do que está impresso, pois abarca todos os recursos iconográficos e audiovisual. Em suas palavras,

“Os documentos sonoros e visuais são também portadores de informações úteis, ainda que ocupem menos espaço que os anteriores no campo da pesquisa. Dentre esses documentos, colocam-se os discos e fitas magnéticas, as fotos, pinturas, desenhos, os filmes e vídeos, etc. Em suma, tudo o que, em suporte audiovisual, pode veicular informações sobre o humano. Mas, em geral, esses documentos são de acesso mais difícil do que os documentos impressos e se mostram de uso menos cômodo: no momento de utilizá-los, será sentida, muitas vezes, a necessidade de descrever as imagens e de transcrever as propostas para encontrar a forma mais usual do escrito.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166)

Dentre outras vozes que fazem referência à definição da pesquisa documental, trazemos Cellard (2012), cujos posicionamentos permitem ressaltar o valor do documento para o sujeito pesquisador, tendo em vista que viabilizam uma reconstrução do objeto de estudo em questão. Isso porque o documento “[...]”

consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2012, p. 296).

Nessa perspectiva, o pesquisador assume um papel ativo nesse tipo de pesquisa, sendo colocado a organizar os materiais que serão investigados, selecionar os textos ou dados a serem analisados, buscar minuciosamente informações que forneçam uma interpretação precisa e sistematizar todos os aportes teóricos que foram adquiridos. Com isso, na pesquisa documental, o papel do pesquisador é realizado de modo que

“ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Desse modo, vemos que o processo de análise documental é extremamente importante para formular os resultados da pesquisa, pois é através dele que é possível identificar informações relevantes, compreender contextos históricos e culturais, além de estabelecer conexões entre diferentes fontes de informação. Portanto, é considerada como um mecanismo rigoroso, no qual os documentos são selecionados, classificados e interpretados de acordo com a sua relevância e representatividade, sendo examinados em profundidade, buscando-se compreender seu significado e o contexto histórico do qual faz parte.

Nesse sentido, essa técnica é considerada como um processo fundamental, que consiste em detectar e apreciar de maneira específica as contextualizações das informações dispostas nos documentos. A análise documental requer uma informação objetiva da fonte original, permitindo uma identificação precisa da organização e avaliação das informações contidas no documento, para além da contextualização dos fatos (MOREIRA, 2005).

Com isso, para realizar a pesquisa de cunho qualitativo, mais especificamente da tipologia documental, optou-se por analisar uma coleção de livros didáticos do Ensino Fundamental II (6 aos 9 anos), a fim de buscar identificar as propostas de trabalho que são apresentadas para os gêneros discursivos multimodais, para que possamos lançar propostas de utilização do letramento visual e dos gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa sob a perspectiva da multimodalidade.

Portanto, será feito um levantamento dos gêneros multimodais e das propostas de ensino desses gêneros para, posteriormente, em uma nova sessão, apresentarmos alguns gêneros discursivos multimodais e algumas propostas para se trabalhar com esses gêneros.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O livro didático, em contexto brasileiro, instaurou-se no período imperial, com a vinda da família real para as terras brasileiras, em 1808, tendo as suas produções nacionais iniciadas somente em 1810. Esse livro, no entanto, difere-se do material que é disponibilizado nas instituições de ensino nos dias atuais, pois na época era utilizado como instrumento de substituição dos materiais didáticos que vigoravam, como a dança e o teatro. Nesse sentido, apesar do livro ser utilizado em diversas demandas educacionais em diferentes períodos históricos, até o momento não havia uma lei que o incluísse como ferramenta didática.

Assim, no Brasil, o termo livro didático, hoje conhecido como um instrumento de mediação para os docentes e discentes da educação básica, aparece pela primeira vez no Decreto-lei número 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, da seguinte maneira:

‘Parágrafo 1º: Compêndios são livros didáticos que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático.’ (BALSISSEIRA, apud PINTO, 2001, p. 22).

Conforme descrito, o livro didático surgiu com o intuito de complementar os livros clássicos, de modo que o seu conteúdo fosse sistematicamente alinhado ao caráter pedagógico, mais especificamente direcionado aos conteúdos das disciplinas curriculares. Na atualidade, ele se caracteriza como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do conhecimento, por ser um recurso de aprendizagem abrangente, que direciona a sequenciação dos assuntos que devem ser abordados mediante a modalidade e o nível de ensino, sendo, nesse contexto, utilizado como instrumento de intermediação na sala de aula para os docentes e discentes.

Nesse sentido, esse material, que hoje é parte fundamental das fontes educacionais, tem sua importância definida por apresentar informações de forma clara e organizada, facilitar a compreensão do conteúdo e permitir aos discentes acompanhar os assuntos dentro e fora da escola. Além disso, os materiais didáticos contam com exercícios e atividades que ajudam os alunos a fixarem o conhecimento adquirido, proporcionando-lhes estudar no seu próprio ritmo e fornecendo ao educador pontos norteadores para serem ensinados, que podem ser aprimoradas mediante a realidade dos discentes, ou seja, a pluralidade que permeia a sala de aula. Assim, a respeito da especificidade do que venha a ser o Livro Didático, Saviani (2007) conceitua que:

[...] os livros didáticos serão o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa. Nota-se, ainda, que, nesse caso, o livro didático é não somente o instrumento adequado mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como o é aquele que constitui a ciência produto.” (SAVIANI, 2007, p. 136).

Nesse sentido, o livro didático desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem e apesar de não ser o único instrumento educacional mediador, constitui-se como um dos mais importantes, por sua função insubstituível de transformar assuntos específicos em métodos e didáticas que podem trabalhar não só a leitura e a escrita, mas também construir habilidades intelectuais e sociais nos estudantes. Além disso, é um recurso que pode ser utilizado para desenvolver a capacidade de análise crítica, pensamento reflexivo e a construção da identidade cultural dos discentes.

Em se tratando do livro didático de língua portuguesa, pontua-se que frente a uma sociedade permeada por aparatos tecnológicos que continuamente passam por inovações tornando-se cada vez mais acessíveis aos indivíduos, o livro de português ainda se faz muito presente, sendo, na maioria das vezes, o recurso pedagógico mais importante nas metodologias usadas dentro e fora da sala de aula. Por ser um instrumento muito antigo e muito utilizado, ele se constitui como um material de apoio que contribui intensamente para os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna.

No contexto de sala de aula, mais voltado para o ensino de linguagens, o livro didático transformou-se em uma ferramenta significativa para que o discente tenha

acesso à prática de leitura e interpretação, visto que é um material utilizado pelos docentes com o intuito de mediar o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Nessa perspectiva, mesmo com a imersão das mídias digitais no contexto de sala de aula, o livro didático ainda consiste como um artefato relevante para o direcionamento da aprendizagem, pois normalmente é o principal, senão, o único recurso didático pedagógico disponível, visto que agrega desde as parcelas mais favorecidas da sociedade até as menos favorecidas e, “apesar do seu descrédito na comunidade acadêmica, ele é instrumento fundamental do professor, provavelmente o que mais influi no planejamento de suas atividades didáticas.”(KLEIMAN, 2004, p. 16). Nesse sentido, o livro se constitui como um aparato didático extremamente importante para os professores e alunos, representando “uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania.” (BAGNO, 2013, p. 7).

Assim, o livro didático se caracteriza por organizar os conteúdos a serem trabalhados durante os bimestres de cada ano letivo, tornando-se, um valioso instrumento para a viabilização do conhecimento e para a construção da cidadania. Nesse sentido, o livro didático é visto como um artefato cultural, composto por diferentes discursos, textos, ideologias, valores e significados que não se restringe somente ao conteúdo da disciplina em questão, mas que se estende para a sociedade, sendo veiculado principalmente em diferentes mídias digitais. Olhar o livro didático de língua portuguesa nessa perspectiva significa pensar o modo como ele se apresentava historicamente e como veicula na sociedade contemporânea.

No bojo dessas colocações, Bezerra (2001, p. 33) destaca que “o LD de Língua Portuguesa, nos moldes em que se apresenta hoje - com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração - surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70.” De acordo com a autora, nos anos 60, a concepção de texto era focada nos textos clássicos literários, no qual tinham uma grande ênfase pela expressão do belo, impulsionando os educandos a traçar uma imitação acerca dos modelos considerados consagrados.

Já nos anos 70, a definição de texto no livro didático de língua portuguesa começa a se ampliar, inserindo além do texto literário, textos jornalísticos, de atuação da vida pública e didático-expositivos. Nesse período, o destaque era centrado nos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código,

canal e referente), permanecendo no enfoque até metade dos anos 80, quando iniciava-se a definição de texto na perspectiva pragmática, que considera a organização textual (coesão e coerência), a situação comunicativa, a informação e a forma que a mensagem é recebida.

Nessa época, o texto, enquanto instrumento de comunicação, passa a ser o elemento central do processo de ensino da língua materna, estando no centro de todas as abordagens que se faziam no livro didático de língua portuguesa. Esse material que traça o componente curricular linguístico trazia uma proposta de trabalho com o texto em sua função social, levando em consideração as características que compõem cada gênero e a sua articulação aos interesses e necessidades da sociedade em questão. Em função disso, o livro didático de língua portuguesa centrou o seu foco na abordagem textual com ênfase na sua estrutura, sendo de grande importância para o alunado, que entra em contato com uma gama de gêneros textuais que estão dispostos no ambiente exterior ao da escola.

Havia, portanto, uma preocupação muito grande de apresentar diversos gêneros textuais nos livros de língua portuguesa, buscando trazer para a sala de aula muito do que é visto na realidade dos cidadãos. No entanto, muitos livros acabavam trazendo uma abordagem engessada, limitando-se aos aspectos estruturais da língua, ao assunto e à linguagem utilizada no gênero textual. Assim, o foco principal não se caracterizava em abordar a construção da textualidade, os mecanismos que lidam com o sentido e os modos de dizer. Embora houvesse uma atualização em relação às propostas anteriores, ainda havia semelhanças com o que acontecia outrora onde a exaltação era em identificar a estrutura do texto, com perguntas voltadas para uma decodificação ao invés da reflexão e da interpretação.

Existia na época uma preocupação muito intensiva do livro didático mostrar-se atualizado e em conexão com os gêneros textuais, porém com uma abordagem muito restrita, que não abordava de maneira satisfatória os modos de significação de cada texto. Nesse sentido, apesar do livro didático ser uma ferramenta muito eficaz nos meios educacionais, havia uma necessidade de abordar os conteúdos de forma mais aprofundada, já que normalmente o texto aparecia em uma sequência que visava apenas a apreensão estrutural do gênero, ou os aspectos gramaticais. Além disso, os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II, propunham questionamentos que já tinham as respostas predefinidas, sem que o aluno

precisasse fazer uma investigação mais aprofundada, bastando, unicamente, só a identificação das informações no texto.

Ademais, vale ressaltar, que geralmente os materiais didáticos de língua portuguesa apareciam carregados de elementos imagéticos, tendo como intuito somente ilustrar ou chamar a atenção do aluno. Logo, traça-se os seguintes questionamentos: Qual a concepção de texto presente no livro didático de Língua Portuguesa? O texto em suas diferentes constituições e intencionalidades são formados apenas pela linguagem verbal? Que importância tem a linguagem não-verbal presente em diferentes gêneros textuais que compõem o livro didático de Língua Portuguesa?

Diante dessas indagações, vemos que há muito a se analisar sobre a forma como diferentes gêneros textuais são tratados no livro didático e qual a concepção de texto, língua, sujeito e ensino que norteia as propostas de trabalho com a língua, tendo em vista que uma parte textual é considerada e a não-verbal é deixada de lado. Outrossim, as imagens, são consideradas somente como um complemento ao que é disposto no texto verbal, sendo dissociadas do momento de interpretação e do jogo de sentidos que emergem da união dessas duas linguagens.

É evidente que, na sociedade contemporânea, o uso das imagens está cada vez mais frequente, sozinha ou acompanhada de um texto verbal, produzindo diversos sentidos. Os elementos imagéticos de modo individual ou associado à linguagem verbal, constitui-se como um texto, por isso, é de suma importância que seja dada a devida atenção no momento de interpretação e não somente considerado como algo que vem para complementar ou entreter. No livro didático, há uma constante presença das imagens, mas pouco é abordado o seu sentido para além do que é considerado padrão. Ou seja, o texto visual, normalmente não é tratado como um texto, que tem os seus próprios mecanismos de dizer e que deve ser abordado como tal.

Portanto, mesmo com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, o livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II, ainda é relevante nos dias de hoje. Entretanto, no cenário atual e tecnológico, o livro didático passa por muitos desafios, precisando passar por adaptações que incluam conteúdos e tarefas que saiam da zona de conforto de considerar apenas o texto verbal, passando a inserir novas didáticas na perspectiva da multimodalidade. Além disso, diante do

quadro educacional presente, faz-se necessário adaptar o conteúdo dos livros de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno, tornando o aprendizado mais eficiente.

3.2.1 - ANÁLISE DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS “ARARIBÁ CONECTA” DA EDITORA MODERNA

Para compreender a proposta acerca da multimodalidade e do letramento visual, traçamos um mapeamento dos gêneros discursivos contidos no livro de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano).

6° Ano	Gêneros multimodais	Perspectiva de trabalho do livro (gramatical ou gênero como todo)
Unidade 1	-	-
Unidade 2	-	-
Unidade 3	Notícia (imagem e texto) (P. 83 - 86) *Infográfico (P. 92 - 95)	Nessa unidade, os questionamentos percorrem na direção gramatical. Apesar de algumas questões tratarem sobre a imagem presente na notícia, o seu objetivo central está na estrutura textual, ou seja, de como a imagem contribui para afirmar a função do gênero notícia. Há um tópico voltado para a multimodalidade, sendo utilizado o gênero infográfico para representar a transmissão de informação através de um texto verbal e visual. Na atividade desse conteúdo também não há uma abordagem do gênero como um todo e sim da perspectiva gramatical.
Unidade 4	-	-
Unidade 5	-	-
		De forma breve, o livro traz uma conceituação do gênero, algumas características e a motivação da criação do anúncio de propaganda apresentado

Unidade 6	Anúncio de propaganda (P. 192 - 193)	(imagem, p. 192). Sobre esse conteúdo foi disponibilizada uma atividade (p. 201 - 204), na qual somente uma questão tem o enfoque multimodal. Além disso, vemos que a abordagem desse gênero foi extremamente superficial.
Unidade 7	*Poema visual (P. 229 - 230 / 234 - 235)	Há uma uma explicação do conteúdo que destaca a importância dos elementos imagéticos no processo de interpretação e compreensão da mensagem. Entretanto, em nenhum momento foi disponibilizado um exercício que enfatiza essas colocações que o livro busca defender.
Unidade 8	-	-

7º Ano	Gêneros multimodais	Perspectiva de trabalho do livro (gramatical ou gênero como todo)
Unidade 1	-	-
Unidade 2	Infográfico (P. 47 a 53)	Sobre o gênero infográfico, o livro traz algumas definições do que é o gênero, quais as suas características e as exemplificações. Além disso, há uns dois questionários a respeito desse tipo de texto, no qual a maioria das questões são voltadas para quesito gramatical, enquanto uma minoria se trata das questões visuais.
Unidade 3	-	-
Unidade 4	-	-
Unidade 5	-	-
Unidade 6	-	-
Unidade 7	Anúncio publicitário e de propaganda (P. 245 a 248)	De forma objetiva, o livro explica o que é o anúncio publicitário e o anúncio de propaganda. Um ponto importante é que ele traz uma tabela voltada para a linguagem verbal (estrutural) e outra a respeito da linguagem visual, porém a última vem com o intuito

		de persuasão, não considerando um outro sentido/significado para as imagens. Com base nisso, as atividades relacionadas a esse gênero textual traz questões tanto gramaticais quanto de abordagem do gênero (considerando a imagem), sendo, ainda, um exercício limitado.
Unidade 8	-	-

8° Ano	Gêneros multimodais	Perspectiva de trabalho do livro (gramatical ou gênero como todo)
Unidade 1	-	-
Unidade 2	-	-
Unidade 3	-	-
Unidade 4	-	-
Unidade 5	-	-
Unidade 6	Reportagem (196 a 204)	O gênero reportagem aparece com o texto verbal e não - verbal e inicia justamente indagando aos alunos qual importância da imagem aparecer e qual informação ela fornece. Além dos questionamentos iniciais, não há outra atividade sobre o gênero.
Unidade 7	-	-
Unidade 8	-	-

9° Ano	Gêneros multimodais	Perspectiva de trabalho do livro (gramatical ou gênero como todo)
Unidade 1	-	-
Unidade 2	-	-

Unidade 3	-	-
Unidade 4	-	-
Unidade 5	-	-
Unidade 6	-	-
Unidade 7	-	-
Unidade 8	Haicai (P. 283 a 289)	Em primeiro ponto há uma contextualização do Haicai com mangá. Posteriormente o gênero é abordado somente fazendo referência às estruturas gramaticais.

A coleção de livros didáticos “Araribá Conecta” foi elaborada por Andressa Munique Paiva e publicada pela editora Moderna. As obras estão divididas em 08 unidades e cada uma delas trabalha temáticas distintas. A coleção traz como proposta um trabalho sobre as práticas de linguagem, agora, parametrizadas pela BNCC de Língua Portuguesa, numa tentativa de estabelecer um “protagonismo” para professores e alunos a partir de “uma pedagogia da participação, mobilizada pelas culturas juvenis e pelo protagonismo do estudante, o que implica formação integral e educação inclusiva.” (ARARIBÁ, 2024, p. IV).

A perspectiva de trabalho com a língua apresentada pela coleção é a enunciativo-discursiva bakhtiniana, na qual enfatiza uma abordagem linguística adequada para ser trabalhada em sala de aula, de maneira que seja favorável tanto para a formação integral do discente quanto para a educação inclusiva. Isso porque, o uso da língua e linguagem, seja oral ou escrita, compreendem dimensões diferentes. A saber, o material didático destaca seis dimensões linguísticas aos quais conteúdos trabalhados tem o objetivo de desenvolvê-las nos discentes.

A primeira dimensão apresentada é a interacional, que considera os diferentes usos da linguagem (verbal ou outras semioses) como ferramenta de diálogo entre o locutor e o interlocutor. A linguagem, nessa dimensão, é a base da socialização e das interações sociais entre os sujeitos. Em segunda instância, tem-se a dimensão política que se manifesta por meio da linguagem na intenção de obter

seus interesses, pessoais ou generalizados. Em prosseguimento, o material didático traz a dimensão ética, que é aquela que se utiliza da linguagem, em uma das suas modalidades (verbal, visual, multissemiótica), em busca de defender os interesses comuns, ou seja, sociais. Nessa perspectiva, no processo de interação, oral ou escrito, há uma preocupação social, de maneira que a fala precisa estar alinhada às normas morais da sociedade em que se insere.

Posteriormente, é evidenciada a dimensão estética, com foco na perspectiva pragmática, no qual a linguagem é inserida em um contexto particular, assumindo objetivos puramente estéticos. Assim, a linguagem é vista como um aparato intencionalista, produtor de efeitos de sentidos distantes das práticas sociais, utilitárias. Em seguida, temos a dimensão cognitiva que compreende a forma como o sujeito domina a linguagem verbal (oral e/ou escrita), de acordo com as estruturas e regras de funcionamento. Além disso, é válido ressaltar, que nessa dimensão todo uso da língua se refere a algo existente no mundo real.

Por fim, é conceituada a dimensão socioemocional, que foca em uma aprendizagem da linguagem de maneira integral, de forma que o sujeito domine a leitura, a produção textual, a argumentação e a interpretação. Nessa perspectiva, são desenvolvidas habilidades individuais, simples e que refletem na construção dos indivíduos. O foco dessa dimensão é o trabalho com os princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, na busca de construir cidadãos participantes, que saibam argumentar, respeitar as diferenças e resolver conflitos.

Sobre os pressupostos teórico-metodológicos da BNCC de Língua Portuguesa apresentados pela coleção, é dito que o trabalho na área de linguagens deverá ser interdisciplinar e articulado com outros três componentes curriculares: Educação Física, Arte e Língua Inglesa. Para isso, a BNCC-LP enumera dez competências específicas que deverão ser desenvolvidas com os alunos até o final do ensino fundamental II, para que seja, capazes de:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia e criatividade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 85).

Vê-se dessa forma que a coleção, assim como a BNCC-LP, ressalta as práticas de usos da linguagem relacionadas à contemporaneidade e aos diferentes gêneros textuais/discursivos, num trabalho que contemple leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, de modo a incorporar ao repertório escolar os novos gêneros e textos multissemióticos, típicos da cultura digital e de seus ambientes de produção e circulação.

Sobre os gêneros multimodais ou multissemióticos, ressalta-se a importância de compreendê-los como produtores de sentidos sociais, culturais e dinâmicos. Dizer que um gênero ou texto é multissemiótico é o mesmo que dizer que ele é construído no encadeamento de diferentes linguagens porque, em geral, combinam desenhos, grafismos e texto verbal escrito, de modo que os sentidos que são produzidos são o resultado da articulação entre todos esses elementos. Por isso, a BNCC-LP nos propõe uma interligação entre as práticas de linguagem e seus contextos de produção e circulação. Trata-se de uma forma de não deixar perder de vista que leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica não são apenas exercícios escolares, mas também práticas relacionadas a campos de atuação socialmente constituídos.

Os gêneros textuais/discursivos serão, pois, os objetos de ensino da Língua e, conseqüentemente, responsáveis por fazer compreender a natureza e o funcionamento das práticas de linguagem, reconhecendo o papel central que desempenham socialmente. Além disso, serão considerados os modos de dizer e os diferentes campos de atuação sobre os quais os sujeitos passarão a produzir os seus discursos, de forma a responder, satisfatoriamente, às demandas sociais de comunicação produzidas pelas atividades e situações próprias das práticas de linguagem a que se associam.

Todo esse trabalho proposto pela coleção está baseado nos preceitos teóricos da BNCC-LP encontra respaldo nas discussões de Bakhtin (2016) que caracteriza os gêneros discursivos por meio de uma arquitetônica que se constitui por meio dos elementos:

- um tema ou conteúdo temático – ou seja, o tipo de fato ou de assunto para o qual ele se volta, como a reivindicação de um direito legalmente reconhecido em um requerimento;
- uma forma composicional - que corresponde ao plano geral do texto típico do gênero, como a sequência “A - Descrição da obra; B - Análise; C - Avaliação; D – Conclusão”, em uma resenha bibliográfica;
- um estilo - que se manifesta no tom característico do gênero, como a ironia e o sarcasmo em uma sátira literária ou o humor em uma charge. (ARARIBÁ, 2022, p. XIII)

Assim, os gêneros discursivos são entendidos enquanto resultado do trabalho dos sujeitos com a língua(gem) a partir dos diferentes contextos de interação verbal e dos propósitos comunicativos que orientam as práticas de produção dos distintos discursos sociais, por meio de um processo de articulação, ou não, de múltiplas linguagens.

Em consequência disso e do surgimentos de novos gêneros textuais/discursivos desencadeados por meio das mídias digitais, vemos surgir a necessidade de se olhar para esses novos discursos de modo que se desenvolva um letramento digital capaz de capacitar os alunos ao entendimento das múltiplas semioses que estão relacionadas às linguagens não verbais que os gêneros e textos multissemióticos mobilizam. Para isso, a coleção apresenta um quadro-resumo de suas unidades e dos gêneros que são trabalhados em cada uma delas:

Unidade	Volume 6	Volume 7	Volume 8	Volume 9
1	Carta de reclamação	Mito	Texto dramático	Romance de ficção científica Conto de ficção científica
2	Conto popular	Resumo	Texto expositivo Fichamento	Texto de divulgação científica
		Infográfico/Gráfico ilustrado		
3	Notícia	Conto	Resenha	Crônica de humor
4	Diário Relato de experiência vivida	Poema narrativo Literatura de cordel	Crônica	Seminário
5	Roteiro de teatro	Narrativa de aventura	Texto de lei Abaixo-assinado	Conto de terror
6	Anúncio de propaganda	Carta aberta	Reportagem	Debate
		Carta de leitor		
7	Poema Poema visual	Anúncio de propaganda Anúncio de publicidade	Sonetos (clássicos, modernos e contemporâneos)	Artigo de opinião
		Estatuto		
8	Verbete enciclopédico Verbete de dicionário	Entrevista (como gênero textual)	Entrevista (como fonte de pesquisa) Tomada de notas	Haikai Micronarrativas (miniconto, microconto, nanoconto)

Legenda
■ Campo artístico-literário
■ Campo jornalístico-midiático
■ Campo da vida pública
■ Campo de estudo e pesquisa

Fonte: Arirabá Conecta Português, 2024

Cabe ressaltar que para este trabalho o nosso foco será para os gêneros multimodais, atentando-se para a forma como eles são inseridos no material didático e a atenção concedida a eles nas atividades disponibilizadas para serem trabalhadas em sala de aula. Para isso, foi feito um levantamento dos gêneros textuais/discursivos multimodais que são dispostos em cada unidade do livro didático do ensino fundamental II (6° ao 9° ano) para compreender se o gênero está sendo trabalhado como um todo, considerando as várias semioses (aspectos verbais, visuais e multissemióticas) ou se o trabalho com o gênero prioriza somente os aspectos estruturais.

TEXTOS MULTIMODAIS

Notícia

Orientação

Antes de analisar a composição da notícia, peça aos estudantes que observem as informações sobre a fonte, em que podemos ler também a seção de onde foi retirado o texto. "Por que essa notícia entrou em uma seção de Negócios, e não de Educação? O título dá mais destaque a **empreendedorismo** ou a **escola**? O que é empreendedorismo?" Essas são algumas questões que podem provocar a curiosidade dos estudantes e seu olhar crítico. Proponha inicialmente uma leitura para a compreensão do texto e o esclarecimento de dúvidas. Em seguida, explore com os estudantes os aspectos visuais do texto: formatação em colunas, tipos e tamanho de fonte utilizados, disposição da fotografia em lugar de destaque, na parte superior. Discuta também o efeito de sentido do emprego do presente nos verbos do título e do subtítulo.

Na análise do **lide**, peça que identifiquem as respostas às seis perguntas propostas. Por fim, proponha aos estudantes que emitam opinião sobre o programa da empresa, que é o foco da matéria, e sobre a composição da notícia.

Título: enunciado que se mostra no topo da notícia, com letras grandes, destacadas, contendo um breve resumo do que o texto irá informar, valendo-se, na maioria dos casos, de verbos conjugados no presente do indicativo.

Subtítulo: frase posta abaixo do título, desenvolvendo um pouco mais o que é registrado nele. Outra denominação possível para ele é **linha fina**.

Lide (ou **lead**, em inglês): primeiro parágrafo do texto, apresenta, resumidamente, as informações básicas sobre o fato noticiado, orientando-se, muitas vezes, pelas seis perguntas fundamentais (o que?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?).

Corpo da notícia: texto desenvolvido, onde se acrescentam informações, ao que foi exposto no lide.

COM A JUNIOR ACHIEVEMENT

Empreendedorismo nas escolas se fortalece

Os estudantes participam de vários programas ofertados pela instituição, na área de empreendedorismo

Nos últimos 12 meses, mais de 4 mil estudantes de 36 escolas da Região Metropolitana, Capital e municípios do Ceará participaram dos programas de empreendedorismo da Junior Achievement. Neste período, foram aplicados vários projetos da instituição, como Miniempresa, Economia Pessoal, Introdução ao Mundo dos Negócios, Nosso Planeta, Nossa Casa, Atitude pelo Planeta e Habilidades para o Sucesso.

A diretora executiva da instituição, Ana Lucia Teixeira, explica que a intenção da entidade é despertar o empreendedorismo nos jovens e nas crianças cearenses. "Nos temos programas específicos, voltados para o ensino fundamental, médio e universitário. São programas de economia prática, que fomentam o empreendedorismo", explica.

Para a estudante Halycia Felix, de 16 anos, aprender sobre o funcionamento de uma empresa antes mesmo de concluir o ensino médio tem sido uma ótima experiência. "Trabalhar com outros jovens é importante, pois cada um tem uma ideia diferente e, no fim, todos crescem juntos e chegamos a um bom resultado", relata Halycia, que está fazendo o curso de logística do programa Miniempresa. Ela estuda na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI, no bairro Jardim América.

Os 40 alunos participantes do curso criaram a empresa "Ecobag" e estão produzindo bolsas para guardar objetos de valor. Feitas de tecido com retalhos recicláveis, as "ecobags" foram pensadas para uso de quem circula na região onde fica a escola, que é conhecida como perigosa.

Teixeira informa que o programa Miniempresa é o "carro-chefe" da instituição, porém há 25 cursos sendo oferecidos aos jovens. "A gente ensina crianças e jovens a fazerem uma empresa. Eles criam um plano de negócio, fazem todo o projeto", explica. A Junior Achievement Ceará é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, com investimento social privado.

Exposição

A instituição trabalha há 10 anos executando seus programas no Estado. O Miniempresa proporciona a estudantes do 2º ano do ensino médio a experiência prática em economia e na operação de uma empresa. Os melhores produtos realizados pelos alunos serão expostos nos próximos dias 25 e 26 de setembro deste ano [...] em uma feira comercial.

Legenda: acompanha a imagem e fornece dados úteis para sua compreensão.

Imagem: ilustra parte da notícia, trazendo detalhes sobre o acontecimento.

Intertítulo: são os títulos menores dispostos ao longo do corpo da notícia, quando há uma mudança de assunto no texto.

84

EMPREENDEDORISMO nas escolas se fortalece. Diário do Nordeste, Fortaleza, 8 set. 2015, Negócios, p. 1.

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 84, 2024.

A notícia é uma narração curta, que objetiva fornecer informações sobre fatos cotidianos para os cidadãos. Destaca-se por ser um texto de linguagem acessível, disponibilizado de forma rápida e divulgado em diversos suportes tecnológicos. Com relação à estrutura, esse texto jornalístico conta com título principal, que expõe a temática de forma abrangente; título secundário, que especifica a temática que será

trabalhada; Lide (Lead), conhecido como o parágrafo que traz uma síntese do que será desenvolvido posteriormente; Corpo do texto, que é o desenvolvimento e a conclusão da abordagem.

Apesar de ser um texto rápido, que não precisa de um estudo aprofundado para ser divulgado, a notícia responde a maior parte das indagações momentâneas dos cidadãos, levando fatos importantes ao conhecimento da sociedade e deixando-os sempre antenados ao que acontece no dia a dia. Para cumprir a sua função social de passar informação de forma relevante, a notícia segue seis perguntas norteadoras, que são: O quê? Quem? Como? Por quê? Onde? Quando? que orientam a composição de um texto de maneira direta e completa.

Assim, é um gênero discursivo que se caracteriza por ter um referencial na realidade, ou seja, apresenta fatos que realmente aconteceram. Por isso, nesse gênero a função referencial é priorizada, de modo que há uma manifestação linguística para transmitir uma informação sobre um ocorrido da realidade. Outro ponto importante é a concisão de informações, na qual é passada de forma objetiva e sintética. Há uma preocupação também com a precisão vocabular, tendo em vista que é um texto voltado para um público vasto e diverso, e que por isso, precisa ter uma linguagem adequada, objetiva e acessível. Outrossim, a narração deve ser em terceira pessoa, pois o autor da notícia assume um papel de observador externo, que relata os acontecimentos de forma direta, evitando termos subjetivos.

Conforme é evidenciado na imagem acima, o gênero discursivo notícia é abordado de maneira estrutural, buscando descrever e exemplificar cada parte que compõe o texto jornalístico. A imagem que vem junto ao texto verbal, aparece somente como um complemento ao que é considerado como texto, não tendo uma função específica e complementar ao texto verbal, somente aparece fazendo papel secundário de contribuir ainda mais para a informação que está sendo transmitida aos leitores.

Assim como na imagem acima, as propostas de atividades priorizam apenas o estudo gramatical, contrariando o que é defendido pela perspectiva linguística bakhtiniana, que diz que a linguagem é tridimensional e deve ser estudada em sua completude, considerando o conteúdo, o estilo e a forma composicional e levando em consideração a função social que o gênero assume na escola e na sociedade em questão.

Desse modo, Rojo enfatiza que é imprescindível estudarmos sobre o gênero discursivo sem levar em consideração o conjunto de signos multimodais que estão associados a informação verbal, além disso, a autora destaca que é necessário que os discentes tenham uma leitura crítica e proficiente, para que eles compreendam que não basta ler apenas o texto escrito, como também as disposições de informações que aparecem por meio das outras modalidades, como a imagem.

Portanto, para trabalhar esse gênero em consonância com a definição tridimensional da linguagem e levando em consideração uma leitura que viabilize o desenvolvimento do letramento visual, é de suma importância trazer uma proposta de trabalho reflexiva e argumentativa sobre o poder social que a imagem assume nos textos jornalísticos, especialmente nas notícias.

Infográfico

Respostas

1. a) O título é "Salvando o mundo (de nós mesmos)". O que o torna diferente é a expressão entre parênteses, que coloca como predadores do mundo os próprios habitantes humanos, incluindo o leitor (considerando o uso de **nós**).

b) Espera-se que os estudantes respondam que leram da esquerda para a direita, de cima para baixo, porque esse é o movimento natural da leitura ocidental, e também pela sequência de quadros e frases, que se complementam.

c) Parece com uma história em quadrinhos, pois é composto de quadros que articulam imagem e texto.

d) O infográfico simplifica e explica um conceito científico complexo: a história de como a Terra foi afetada pelo CFC (clorofluorcarbono), que causou um buraco na camada de ozônio. Com a proibição do uso desse componente químico, o problema foi amenizado por um tempo, mas seu sucessor, o HFC (hidrofluorcarbono), acabou causando outros problemas ambientais que tiveram de ser revistos por um acordo internacional conhecido como Acordo de Kigali. Proponha um trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências.

e) Coloquei imagens do mundo com carinhas alegres, tristes ou preocupadas. Neste momento, chame a atenção para o fato de que essas imagens não são meras ilustrações. O texto e os recursos gráficos nesse gênero são inseparáveis e um complemento/âmplia o sentido do outro.

f) Porque estão representando as diferentes nações que se uniram para buscar soluções para esse problema ambiental.

g) A linguagem lúdica pode ser dirigida a um público adolescente, da faixa etária dos estudantes de 6º ano, e a qualquer outro leitor, uma vez que a brincadeira pode ser interpretada por qualquer faixa etária.

Habilidades trabalhadas nesta seção

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital), que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos); as formas de imperativo em textos publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a

explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1

Multimodalidade

1. Leia este infográfico sobre o buraco na camada de ozônio.

SALVANDO O MUNDO (DE NÓS MESMOS)

EM 1982, O MUNDO SE UNIU PARA PROIBIR O USO DE PRODUTOS DE INVERTEÍDADE E FLOAR O BURACO NA CAMADA DE OZÔNIO QUE NOS ABREIA.

PARÁ CONSEGUIR ISSO, PROIBIRAM OS PRINCIPAIS CAUSADORES DOS CLOROFLUOROCARBONOS (CFCs).

E DEU CERTO!

PORÉM, A PROIBIÇÃO DOS CFCs FEZ COM QUE AS EMPRESAS DESMOLDESSEM OS HIDROFLUOROCARBONOS (HFCs).

QUE MESMO NÃO AFETANDO A CAMADA DE OZÔNIO.

E MAIS DE 170 PAÍSES CHEGARAM A UM ACORDO PARA ELIMINAR OS HFCs.

ACORDO DE KIGALI

E FAZER DO MUNDO PLANTAR UM LUGAR UM POQUINHO MELHOR.

Fonte: PICTOLINE. *Salvando o mundo (de nós mesmos)*. Tradução: Pictoline Brasil. 23 out. 2016.

92

- a. Qual é o título desse infográfico? O que o torna especial?
- b. Esse infográfico não tem setas indicativas da direção da leitura. Em que direção você leu o infográfico? O que contribuiu para você escolher essa direção?
- c. Com que outro gênero parece esse infográfico? Justifique.
- d. Esse infográfico explica como o planeta está em relação a um problema ambiental. Que problema é esse e que tentativas foram feitas, segundo o infográfico, para sua solução?
- e. Para explicar o problema do buraco na camada de ozônio para crianças, a equipe responsável pelo infográfico utilizou um recurso gráfico lúdico e divertido que se repete. Qual?
- f. Nesse infográfico, aparecem várias mãozinhas de diferentes cores. Por quê?
- g. A que público-alvo você acha que se destina a leitura desse infográfico? Por quê?
2. Compare a maneira como a Terra foi ilustrada no infográfico *Salvando o mundo* e na tirinha de Armandinho.

Faça as atividades no caderno.



BECK, Alexandre. *Armandinho*. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/160199316154/tirinha-original>. Acesso em: 12 abr. 2022.

- a. Quais são as diferenças entre as duas formas de representação do nosso planeta?
- b. Como podemos interpretar a palavra **umbigocentrismo**, neologismo criado por Armandinho?
3. Releia o gráfico da notícia estudada na **Leitura 1** sobre a quantidade de plástico produzida no mundo. Você viu que ele auxiliou o leitor na compreensão da notícia, mostrando quanto cresceu a produção de plástico entre 1954 e 2014.

- a. É possível interpretar o gráfico separando as imagens (ou os desenhos) dos montes de lixo das informações que são dadas por meio da linguagem verbal (palavras, datas, quantidades)? Por quê?
- b. Imagine-se sendo convidado por uma equipe jornalística a produzir uma nova ilustração para o gráfico utilizado nessa notícia. Desenhe no caderno uma releitura dele, substituindo a silhueta do lixo por outros elementos gráficos que poderiam ajudar a conscientizar os leitores a respeito desse problema.

Tanto o gráfico que ilustra a quantidade de lixo na **Leitura 1** como o infográfico sobre o buraco na camada de ozônio são **gêneros multimodais**, ou seja, são gêneros que mesclam mais de uma linguagem (ou modalidades de linguagens) para transmitir um conteúdo.

Todos os gêneros textuais têm, em grau maior ou menor, traços de **multimodalidade**. Quando, por exemplo, assistimos a uma aula, o professor utiliza diversas linguagens que se misturam para que possamos compreender o que ele diz: faz desenhos na lousa, mostra esquemas no projetor, faz gestos e expressões faciais, usa diferentes tons de voz para enfatizar uma palavra ou para dirigir-se aos estudantes.

► Neologismo

Chamamos **neologismo** o processo de criação de palavras ou formas novas de se expressar, com base em recursos da própria língua ou em empréstimos de outra.

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 93, 2024.

O livro traz uma parte intitulada “Conhecimentos linguísticos e gramaticais” onde fornece informações diferenciadas para os alunos, um exemplo disso é o tópico em destaque na página 92, que fala um pouco sobre a multimodalidade, que apesar de estar inserida no cotidiano educacional e social, ainda é pouco conhecida, embora tenha uma importância substancial como parte integrante dos textos.

Para entender um pouco do que é a multimodalidade, o livro disponibiliza um infográfico, que é um gênero discursivo que utiliza tanto o texto verbal quanto elementos visuais para transmitir informações de forma rápida e dinâmica. É um texto didático expositivo muito utilizado desde os ambientes escolares até as empresas de diversos segmentos. O objetivo central de trabalhar com o infográfico é possibilitar uma oferta de conhecimento que não se limite apenas ao texto corrido,

mas também, ao uso de ilustrações, gráficos, tabelas, imagens, cores, diferentes formatos e pequenos conceitos que junto do elemento imagético oferece um entendimento acerca da temática que vem sendo discutida.

Assim, para compor a estrutura do infográfico os recursos utilizados são a linguagem verbal, exposta em conceitos sucintos, com a função de auxiliar na compreensão da mensagem, porém não de passar a informação completa. Em vista disso, a linguagem verbal é comumente utilizada em títulos, legendas e blocos de textos. A segunda linguagem utilizada é a esquemática, que visa representar elementos abstratos, como setas indicando direções, linhas expressando movimentos, além do mais, essa categoria também abarca gráficos, tabelas e diagramas. Na categoria da linguagem pictórica temos a representação de elementos concretos, mais abrangentes e que fazem parte do mundo físico. Nesse sentido, pode utilizar imagens realistas ou ilustrações sintéticas e icônicas que contribuam para a transmissão do conteúdo.

No livro do 6º ano, a abordagem do gênero discursivo infográfico é feita de maneira integral, de modo que considera os conceitos, os elementos imagéticos, pictóricos e as cores utilizadas para contribuir na passagem das informações. Vê-se que na descrição das atividades há uma preocupação de se trabalhar com todos os elementos que constituem o gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, ou seja, trabalha-se com foco na composição, no tema e no estilo.

Assim como no 6º ano, no livro do 7º ano aparece o gênero infográfico, no formato de mapa, mostrando a distribuição desproporcional de água no Brasil. Na página 49 (imagem abaixo) o livro traz um bloco de questões a respeito desse texto multimodal, de maneira que analisa desde o título até as imagens e as cores utilizadas. Desse modo, o gênero discursivo foi abordado de maneira que contribui para a formação de discentes que consigam colocar o letramento visual em prática, olhando para além do aspecto verbal do gênero. Para Kress e Van Leeuwen (1996), essa abordagem significa que na sociedade contemporânea, os elementos imagéticos contribuem para a construção de significados, facilitando a comunicação e contribuindo na construção do pensamento crítico e criativo.

Orientação

O Infográfico exige um nível de associações maior do leitor, muitas delas implícitas. Além dos textos e da ilustração, é preciso Interpretar as cores e outros recursos gráficos.

Sugestão de atividade

Proponha uma pesquisa Interdisciplinar com o componente Geografia sobre a desigualdade no mundo com relação ao acesso à água potável, ampliando a discussão do Infográfico que enfoca apenas o Brasil.



ANA. A distribuição desproporcional de água no Brasil. Brasília, DF: Agência Nacional de Água, 2017.

Saiba +**Monitoramento de águas**

Vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Regional, a ANA é uma autarquia federal do Brasil que tem como atribuição a gestão dos recursos hídricos nacionais. Em 2019, a ANA lançou o aplicativo Hidroweb Mobile, disponível gratuitamente para aparelhos móveis, que fornece informações em tempo real sobre chuvas de chuva, nível e vazão dos rios do país e informações das mais de 3 mil estações hidrometeorológicas espalhadas pelo Brasil.



Estudo do texto

- Após a leitura da fotografia, da reportagem, do gráfico e do infográfico, responda:
 - Em relação ao aspecto visual, o que, de maneira geral, há de diferente entre eles?
- Suponha que você se deparasse com o infográfico apresentado sem uma contextualização prévia. O que o auxiliaria a concluir sobre o assunto de que ele trata? 2. O título e a informação que melhor apresenta o assunto tratado em um infográfico.
- Em relação às informações fornecidas pelo infográfico, responda:
 - Qual instituição disponibilizou esses dados? Como é apresentada essa informação?
 - Qual região possui mais abundância de água, segundo o infográfico?
 - Qual região do país possui a maior população?
 - Segundo os dados apresentados, quais regiões poderiam ter problemas com abastecimento de água?
- Observe o infográfico e responda:
 - Qual é o título do infográfico? E o subtítulo?
 - O que o título e o subtítulo indicam quanto à síntese apresentada no infográfico?
- Com base em seus conhecimentos em relação às questões que envolvem uma crise hídrica, aponte duas razões para haver, em certos períodos, baixíssimos níveis de água.
- Para o leitor, o efeito de sentido do infográfico seria o mesmo se não tivéssemos o uso de cores e a legenda?
- Compare o gráfico da abertura com o da página anterior.
 - O que esses textos têm de semelhante quanto ao uso da linguagem?
- Para quais outros tipos de informação você acredita que os infográficos possam ser utilizados?
- Se as informações estivessem demonstradas em um gráfico, como elas estariam? Como você explicaria a diferença entre um gráfico e um infográfico?

ii. Uma explicação possível é a antiguidade, ancestralidade ou origem. Outra razão são os seus hábitos de consumo de água.

Planta água?

10. Na região onde você vive, os aspectos indicados no infográfico são percebidos de que forma? Quais ações são realizadas para sanar problemas como esse ou outros que também tenham a ver com pautas de sustentabilidade e preservação de recursos naturais?

11. No Saiba+ você viu que, devido à quantidade de água existente no planeta, a Terra é comumente chamada de planeta água. Compare como esse tema foi tratado na fotografia, na reportagem, nas curiosidades do Saiba+ e no infográfico.

12. Com base nas informações apresentadas no infográfico "A distribuição desproporcional de água no Brasil", como seria a elaboração de uma notícia difundida no jornal local de sua cidade, nos meios impressos e digitais? Com mais dois colegas, elabore um texto para divulgar essas informações.

13. Com seus colegas, façam uma pesquisa sobre alguma situação social problemática em sua região. Depois, organizem um infográfico que sintetize essas informações pesquisadas. Que tal, em seguida, gravar um vídeo curto para apresentar essa pesquisa?

Continuação

tuações complexas de abastecimento de água, considerando a desproporcionalidade entre a população e a água no território nacional.

4. a) O título do infográfico é: "A distribuição desproporcional de água no Brasil". O subtítulo é "Onde tem muita gente, tem pouca água doce".

b) O título e o subtítulo colaboram para a compreensão da temática contemplada e da legenda (população/água). Dialogue com os estudantes sobre quais linguagens (iconográfica, verbal, percentual/lógico-matemática) estão integradas para problematizar essa situação social.

6. Dialogue com a turma sobre como a visualização com cores distintas colabora para a percepção das fronteiras e do espaço geográfico de cada região brasileira. As legendas evidenciam a correspondência iconográfica aplicada no território/mapa quanto à população e à água doce disponível, ambas as questões refletem percentuais relativos à totalidade. Com o professor de Matemática, traga infografias para a sala de aula, analisando como a legenda é importante para compreendermos melhor esses textos.

7. Ambos integram diferentes recursos de linguagens (imagens, cores, fontes, tamanhos diferentes de letras etc.) para chamar a atenção do leitor ao apresentar as informações. Outra característica importante desses textos é o propósito de sintetizar informações.

8. O gênero textual infográfico pode ser utilizado quando a junção de recursos verbais e visuais sistematizar uma informação complexa de modo a transmiti-la de maneira fácil e eficaz.

9. O gráfico mostra, com poucos elementos (por meio de colunas), informações simplificadas e específicas, como percentuais referentes a um tema. Já o infográfico apresenta uma complexidade maior na medida em que se vale de mapas, ilustrações, tonalidades de cores, além de textos sintéticos para explicar um assunto.

10. Partindo da realidade do contexto social da região, traga recortes de jornais e reportagens, infográficos e mapas específicos da região para análise da turma. Em grupos, os estudantes podem ler e analisar quais informações foram sintetizadas. Peça a eles que apresentem suas percepções e descobertas diante do tema.

11. Espera-se que os estudantes apontem que, apesar de no Saiba+ ser tratada a abundância da água em nosso planeta, boa parte é imprópria para

Respostas

- A fotografia propõe uma interpretação livre do seu sentido, enquanto os textos trazem informações completas, os gráficos apresentam informações numéricas e os infográficos sistematizam os dados para facilitar a visualização, a compreensão e a organização da informação, por meio de recursos numéricos e visuais.
- a)** As informações foram disponibilizadas pela Agência Nacional de Águas. A fonte pode ser obtida pela análise da sigla e do símbolo presente no infográfico.

Continuação

49

b) A Região Norte possui abundância de água, cerca de 68%, segundo os dados apresentados. Dialogue com os estudantes sobre como nessa região do país temos abundância de recursos naturais, tendo em vista as políticas e os projetos de preservação e sustentabilidade. Motive uma pesquisa em materiais impressos e digitais para mobilizar um diálogo sobre esse tema.

c) A Região Sudeste possui o maior número populacional, sendo 41,9%, segundo o infográfico.

d) Com a análise do infográfico, observamos que as regiões Nordeste e Sudeste podem enfrentar si-

Fonte: Araribá Conecta Português 7º Ano, p. 49, 2024.

Anúncio de propaganda

Sobre Anúncios de propaganda

Os anúncios de propaganda apresentados nesta Unidade, concebidos para circular na mídia e como *banners* na internet, foram selecionados para levar o interlocutor a refletir sobre temas sociais relevantes. Por ser um gênero multimodal, no anúncio de propaganda, a linguagem verbal se alia a outras linguagens na tarefa de convencer o leitor a aderir a uma causa social ou a adotar determinada atitude. Para ajudar a produzir anúncios, publicitários contratados por instituições ou empresas elaboram as peças e constroem o discurso de acordo com a missão e os valores particulares do enunciador. Como é preciso seduzir o leitor, eles criam frases fortes e facilmente memorizáveis, imbricadas a imagens impactantes. Os enunciados verbais costumam ser curtos, na ordem direta, com verbos em boa parte das vezes no imperativo, incitando os interlocutores a aderir à ideia ou à atitude defendida. Geralmente, há uma frase curta e de efeito, destacada em letras grandes e cores marcantes. Ela pode, ou não, ser o *slogan*, ou seja, a frase-tema que define sinteticamente a campanha. Outros enunciados podem figurar como texto nos anúncios de propaganda, além da logomarca (representação gráfica do nome dessa empresa ou instituição) ou do logotipo (símbolo gráfico) que identificam o anunciante. Além disso, a propaganda busca apresentar acuidade visual. As cores e as imagens são escolhidas para influenciar a recepção dos interlocutores e provocar empatia, repulsa, humor etc.

O gênero em foco

Anúncio de propaganda

O **anúncio de propaganda** é um gênero na maior parte das vezes multimodal por meio do qual se busca difundir ideias e valores, assim como promover instituições ou eventos sem fins lucrativos, geralmente com a intenção de estimular comportamentos e atitudes de interesse social. Por exemplo, ele pode veicular informações sobre o trânsito, incentivar a prevenção de problemas de saúde, promover a conscientização ambiental etc. Pode também circular na mídia impressa, como revistas, jornais e cartazes, ou nas mídias digitais, como televisão, rádio e internet.

Observe este outro anúncio de propaganda.



DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO (Detran-SP). Campanha #FocaNoTrânsito, maio 2017.

Esse anúncio faz parte da campanha #FocaNoTrânsito, organizada pelo Detran (São Paulo), e foi uma das ações que fizeram parte do movimento mundial Maio Amarelo, de combate aos acidentes de trânsito. A campanha brasileira tinha por objetivos mobilizar e conscientizar o público jovem de problemas no trânsito e divulgar alguns cuidados na hora de dirigir, buscando reduzir o número de acidentes de trânsito.

192

192

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 192, 2024.

O anúncio de propaganda é um gênero discursivo multimodal que visa debater ideias e valores sociais com o intuito de alertar os cidadãos sobre um problema recorrente ou com a intenção de mobilizar comportamentos e atitudes. Além disso, é um texto que pode contribuir para a promoção de instituições ou eventos sem fins lucrativos.

As informações veiculadas nesse gênero discursivo são amplas, podendo divulgar desde uma campanha de combate ao suicídio, à conscientização do consumo de água e entre outras informações que ajudem no bem comum da sociedade. Nessa perspectiva, esse texto verbo-visual veicula na mídia impressa, como livros didáticos, jornais, revistas e cartazes, bem como nas mídias digitais, como a internet e a televisão.

Outro ponto importante, é que o anúncio de propaganda costuma fazer referência a enunciados exteriores, como por exemplo, trazer uma temática e apresentá-la através de personagens de séries/filmes, buscando comunicar e aproximar a mensagem de quem está lendo. É um tipo de texto que possibilita múltiplas interpretações, ao mesmo tempo que busca estabelecer uma interação com o leitor.

Apesar do gênero discursivo anúncio de propaganda aparecer dissociado da gramática, ainda assim é trabalhado de maneira sistemática, pois traz uma contextualização e definição do que é um anúncio de propaganda, mas não enfatiza uma parte tão importante que faz parte de sua constituição, que é a multimodalidade. Assim, o gênero não é abordado considerando os elementos imagéticos e conseqüentemente as propostas de trabalho não levam a construção do letramento visual, pois são fechadas e acabadas em um perspectiva estrutural que não desperta novas interpretações, que enaltece aquilo que vai além do que já está posto pelas palavras.

Diante disso, esse tipo de abordagem do gênero discursivo que o livro norteia vai de encontro com a metodologia tradicionalista, deixando o trabalho do professor engessado somente aos recursos estruturais da língua e renegando o que defende a teoria bakhtiniana de que o estudo da língua(gem) acontece de maneira social, pois esta como prática social denota um processo comunicativo que operacionaliza a vida social dentro e fora dos parâmetros educacionais. No bojo dessas colocações, os gêneros discursivos quando estudados de forma didática, proporciona aos discentes o reconhecimento da multiplicidade de práticas discursivas, dos diferentes sentidos e leva às transformações dos recursos linguísticos que são empregados na interação dialógica, a partir de reflexões e críticas sobre determinadas temáticas.

Desta forma, Bakhtin (2000, p. 289) enfatiza que todas as esferas da atividade humana, por mais diferentes que sejam, estão sempre associadas ao uso da língua, ou seja, o enunciado proporciona objetivos e condições precisas de cada esfera discursiva, levando em conta não a sua temática, mas também a sua composição no sentido tridimensional. Portanto, faz-se necessário um olhar mais aguçado sobre o papel da linguagem na sociedade, compreendendo que seu impacto vai muito além das palavras que lemos, pronunciamos ou escutamos, de maneira que quando interagimos mediados pelas práticas discursivas verbo-visuais,

precisamos analisar o texto como um todo e ser capaz de produzir posicionamentos.

Anúncio publicitário e de propaganda

O gênero discursivo anúncio publicitário é construído na junção entre a linguagem verbal e não verbal com o objetivo de persuadir o leitor a comprar um produto ou um serviço, tendo como foco principal a divulgação de ideias. A linguagem é um dos seus elementos principais, pois através dela o produtor do anúncio chega ao seu objetivo final. Desse modo, ela precisa ser clara, criativa, apelativa e direta. Além disso, o gênero não possui uma estrutura fixa, podendo aparecer de diversas maneiras, a depender do produtor e do produto que será divulgado.

Ademais, ainda em relação a sua estrutura, pode aparecer somente com o texto verbal, somente com o texto visual ou a junção dos dois, mais especificamente, através da linguagem mista. Outros pontos de suma importância são as cores chamativas utilizadas nos títulos, a presença das imagens de maneira nítida e as frases persuasivas e competitivas, com o uso extremo de recursos expressivos como figuras de linguagens, adjetivos e verbos no modo imperativo.

No livro do 7º ano, esse gênero discursivo se faz presente, porém apesar de ser um texto verbo-visual, não foi disponibilizada nenhuma imagem, foi somente definido o que é um anúncio publicitário e de propaganda. Dessa maneira, a prioridade de abordagem foi estrutural, não disponibilizando um texto e a interpretação deste, para que o discente construa uma leitura que coloque em movimento suas capacidades de ler e de interpretar os textos, o que o levaria ao desenvolvimento de seu letramento visual.

Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1

Faça as atividades no caderno.

Modos verbais

1. É intenção do anúncio publicitário e do anúncio de propaganda, gêneros estudados nesta Unidade, persuadir o interlocutor a consumir produtos e a adotar atitudes. Por isso, um recurso verbal eficaz e muito presente nos textos desses gêneros é a utilização do imperativo, modo verbal que se dirige diretamente ao público-alvo a que se destina.
- Por que utilizamos um modo e não outro em determinado texto e contexto de comunicação?

Vamos rever os modos já estudados, analisando os textos apresentados a seguir.

2. Observe este anúncio e responda às questões propostas:



2. a) A Secretária de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Pedro Vilho, cidade de Rondônia.

BELEMONTA (Estado), Secretária de Meio Ambiente. Anúncio de campanha do Dia da Árvore, 2017.

- a. Todo anúncio de propaganda tem um enunciador, a instituição que publica o texto, dirigindo-se a determinado público-alvo. Quem é o enunciador desse anúncio?
- b. O texto verbal desse anúncio usa quatro vezes o verbo **fazer**. Em que pessoa ele está empregado?
- c. Qual é o sujeito oculto das orações que utilizam o verbo **fazer**?
- d. Qual dessas formas verbais dirige-se diretamente ao leitor do anúncio?
- e. Considerando que modo verbal é o modo de apresentar os fatos, que formas verbais do verbo **fazer** apresentam fato real e quais expressam pedido, comando?
- f. A frase: "Preserve" apresenta um verbo sem complemento, mas podemos dizer que ele está subentendido. Qual é esse complemento?
- g. Considere todo o texto e sua fonte e responda: qual é o público-alvo?
- h. Nesse anúncio, qual é a intenção do enunciador em relação ao público-alvo?

2. b) 3ª pessoa do singular.
2. c) Da forma verbal **faz**: árvore, do **fazer**: você.
2. d) A forma **faça**, que está no modo imperativo.
2. e) **faço** e **faz**.
2. f) O complemento subentendido é a **árvore**.
2. g) Toda a comunidade do município.
2. h) Ele procura estimular a importância de se preservar a natureza, tentando persuadir o interlocutor com a enumeração dos benefícios que a árvore gera para o meio ambiente.

249

O modo verbal e os efeitos de seu uso

faça as atividades no caderno.

O anúncio que analisamos faz uso de um jogo de palavras com o verbo **fazer** como recurso expressivo para chamar a atenção de seu interlocutor.

Utilizando o verbo **fazer** no **tempo presente do modo indicativo**, o texto destaca a importância da árvore e da vegetação em geral para o meio ambiente: faz oxigênio, faz sombra, faz falta.

Ao empregar o verbo **fazer** no **modo imperativo afirmativo**, o anúncio reforça sua intenção de persuadir o leitor a tomar uma atitude: a de preservar as árvores.

Observe que, embora os quatro verbos estejam na 3ª pessoa do singular, os três primeiros – **faz** – referem-se à pessoa de quem se fala, no caso, a árvore, enquanto a forma **faça** refere-se à pessoa com quem se fala, você, leitor. Na maioria das regiões do Brasil, o pronome **você** substitui o **tu** para referir-se à pessoa com quem falamos.

O **modo indicativo** expressa fato real, um estado de coisas verdadeiro, que pode se realizar no tempo presente, passado ou futuro: fazer oxigênio, fazer sombra e fazer falta.

Já o **modo imperativo** realiza-se sempre no presente e pode expressar ordem, comando, pedido, de forma afirmativa ou negativa.

- Leia o anúncio, observe a imagem e responda:
 - a. Você conhece o instrumento de vidro dentro do qual aparece uma árvore? Comente com seus colegas sobre a utilidade desse instrumento. *a) Resposta pessoal. É uma ampulheta, e serve para medir o tempo.*
 - b. O que a árvore dentro desse instrumento representa no texto do anúncio?
 - c. No slogan, há dois verbos. Qual deles está no modo imperativo? *c) Deixe.*
 - d. O modo imperativo do texto está na forma negativa. O que se pede com essa negativa? *d) Que cessem os desmatamentos.*
 - e. Qual palavra é utilizada para formar o imperativo negativo desse texto?
 - f. O imperativo negativo pode ser formado também com outros advérbios de negação. Reescreva a frase "Não deixe que as florestas do Brasil fiquem no passado", substituindo o **não** por outro advérbio de negação.

Não há mais tempo, as florestas brasileiras estão sendo dizimadas e, se não agirmos agora, elas farão parte do passado. O Brasil não se desenvolverá sem desmatamento. Junte-se ao Greenpeace e faça parte da mudança.

B Resposta pessoal. Possibilidades: Jamais/Nunca/diariamente/que as florestas do Brasil fiquem no passado.

GREENPEACE BRASIL. Anúncio da campanha Desmatamento Zero - Não deixe que as florestas do Brasil fiquem no passado. 2013.



250

Fonte: Araribá Conecta Português 7º Ano, p. 250, 2024.

Poema visual/concreto

A poesia visual, caracteriza-se pela construção de um texto literário que lida com o sentido através das palavras e da formação artística e visual criada através delas (a imagem criada através das palavras). É um tipo de texto poético que manifesta uma diversidade de interpretações, no qual o leitor precisa estar atento à disposição das palavras escritas e da imagem criada nesse jogo multimodal. Na poesia visual, é preciso ter um olhar voltado para a organização das letras e das palavras, pois a imagem formada transmite um sentido.


No livro do 6º ano há a presença de alguns poemas visuais/concretos. É possível perceber que a sua abordagem acontece de uma maneira bem leve, abordando primeiramente os pontos que constituem esse tipo de poema, como as formas geométricas, as cores, o jogo de palavras e posteriormente é feita uma referência aos assuntos gramaticais. Desse modo, podemos dizer que o gênero discursivo foi estudado em sua completude, no que condiz a tridimensionalidade do gênero, sendo estudado o estilo, conteúdo e forma composicional. Nesse sentido, esta proposta estimula o letramento visual dos discentes.

Sugestão
Explore com os estudantes a leitura dos poemas. Primeiro, promova um momento de leitura silenciosa, para que eles possam se apropriar das palavras e se familiarizar com os formatos. Em seguida, organize a leitura coletiva e converse com eles sobre as compreensões iniciais que tenham feito dos poemas. Aborde com eles também as possíveis motivações para construir um poema e o que poderia, na visão deles, ser inspiração. Explore as relações construídas por meio dos poemas, tanto com o objeto do qual se fala – como o inseto no caso de Paulo Leminski, entre outros – quanto com o interlocutor que poderá ler o poema, declamá-lo ou, como os estudantes, estudá-lo.

Orientação
Reserve um momento para promover uma roda de conversa sobre o tema transversal **Multiculturalismo** (Subtema: **Diversidade cultural**), evidenciando o gênero poético, em suas possibilidades de realização, como forma plural de expressão artístico-literária.

MULTICULTURALISMO

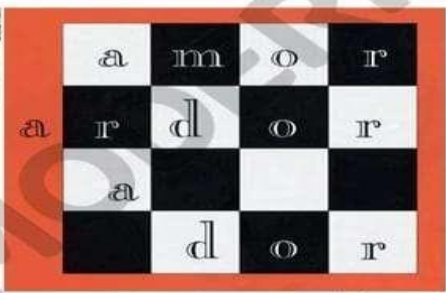
Poema 2



LEMSINSKI, Paulo. *Melhores poemas*. Seleção de Fred Góes e Alvaro Marins. São Paulo: Global, 2016. p. 95.

Poema 3

Xadrez



CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *Poemas visuais*. São Paulo: Global, 2001. p. 15.

230

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 230, 2024.

► Respostas (continuação)

Sobre o poema 2

1. **a)** A forma geométrica que aparece é o círculo.

No poema há dois círculos.

b) No círculo maior estão as palavras: "o inseto no papel insiste / traço um círculo em volta / só o círculo existe". No círculo menor: "um círculo".

c) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: o primeiro círculo é maior para delimitar a área em que o inseto circula no papel. Já o segundo reforça a existência do círculo e representa que o inseto ficou "preso" no poema. Além disso, o círculo menor direciona o olhar do leitor tanto para a palavra quanto para o papel, fazendo com que os dois elementos se complementem.

2. **a)** Os estudantes deverão brincar com as formas e as palavras. Eles poderão, assim, construir um quadrado e escrever a palavra **quadrado**, por exemplo.

b) Espera-se que os estudantes notem como qualquer troca pode alterar por completo o sentido do poema, fazendo com que o caráter poético se perca ou se mantenha, dependendo do que e como for alterado.

Sobre os poemas 1 e 2

a) É a palavra **despedaça**.

b) O poeta divide-a em sílabas e as distribui visualmente, fazendo com que ela se "despedaça" em diversas partes, construindo uma metáfora entre o significado do vocábulo e sua representação no poema.

c) É a expressão **um círculo**.

d) O poeta escreve **um círculo** ao mesmo tempo que constrói a forma de um círculo em torno da expressão.

Sobre o poema 3

1. O **poema 1** ainda é organizado em versos e estrofes, com um pouco de exploração da palavra na página. Já o **poema 2** explora palavra e imagem, enquanto o **poema 3** inclui mais recursos à articulação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, utilizando elemento figurativo e cores.

2. **a)** Os estudantes deverão indicar as palavras: **amor, ardor, a, dor**.

b) As cores são vermelho, preto e branco.

c) As cores preto e branco remetem ao jogo do tabuleiro e ao contraste entre as palavras **amor** (algo positivo) e **dor** (algo negativo). Já a cor vermelha simboliza, ao mesmo tempo, o **amor** e o **ardor**.

Faça as atividades no caderno.

4. Uma das estrofes do poema caracteriza-se por valorizar a imagem, explorando a palavra e seu significado.

a. Transcreva a palavra que constrói uma relação entre seu significado e a construção gráfica.

b. Em sua opinião, de que modo o poeta consegue transformar a palavra em diversas partes?

c. Qual é a proposta do poeta ao dividir a palavra em diversas partes?

Sobre o poema 2

1. O poema 2 é composto de uma forma geométrica e de palavras.

a. Qual forma geométrica aparece e em que quantidade?

b. Divida as palavras de acordo com os círculos, formando frases.

c. Em sua opinião, por que há diferença de extensão entre as formas geométricas desenhadas no poema?

2. Reescreva o poema visual, seguindo a orientação proposta.

a. Troque o círculo por outra forma e substitua a palavra do texto por outra que tenha relação com a nova forma adotada.

b. Essas trocas mantiveram o caráter poético do texto?

Sobre os poemas 1 e 2

► Em ambos os poemas de Paulo Leminski, o autor representa visualmente o significado de algumas palavras.

a. No poema 1, qual é essa palavra?

b. De que maneira o poeta representa o significado dessa palavra visualmente?

c. No poema 2, qual é a palavra ou expressão representada visualmente?

d. Como essa palavra ou expressão é representada visualmente?

Sobre o poema 3

1. Em relação ao aspecto visual, qual é a principal diferença entre o poema 3 e os poemas 1 e 2?

2. No poema 3, as palavras estão distribuídas em um tabuleiro.

a. Transcreva as palavras que aparecem no jogo.

b. Quais são as cores do tabuleiro?

c. Por que essas cores foram utilizadas?

3. No poema de Ana Cláudia Gruszyński e Sérgio Capparelli, as letras estão distribuídas em um tabuleiro de jogos como xadrez e dama.

a. Você já experimentou um desses dois jogos? O que ocorre neles?

b. Nesse jogo do poema, que letra está fora do tabuleiro?

c. O que essa letra possibilita? E o que ela sugere?



Ana Cláudia Gruszyński. Fotografia de 2018.



Sérgio Capparelli. Fotografia de 2016.

232

3. **a)** Resposta pessoal. É importante que os estudantes mencionem que, nesses jogos, as peças mudam de casa/lugar.

b) A letra **a**.

c) A letra de fora possibilita que se leia **ardor** na horizontal e sugere que o jogo pode recomeçar com a entrada de uma nova peça. Além disso, a letra **a** representa o início do alfabeto, o que poderia ser interpretado como se todas as letras pudessem entrar nesse jogo, recomeçando infinitamente.

d. Em vez das peças de xadrez ou dama, aparecem letras formando palavras. No entanto, observe que alguns espaços estão vazios. Em sua opinião, por que esses espaços estão vazios?

e. Para o andamento de um jogo de tabuleiro, as peças precisam ser deslocadas de lugar. Tente mudar algumas letras do tabuleiro-poema. O que você descobriu?

4. Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Capparelli construíram diversas palavras relacionadas aos sentimentos só com cinco letras e utilizando um tabuleiro para misturá-las.

a. Agora é com você! Construa um tabuleiro como o do poema 3 em uma folha de papel. Diferencie os quadrados, pintando-os com duas cores. Selecione cinco letras diferentes: duas vogais e três consoantes.

b. Distribua no tabuleiro as letras escolhidas até formar quatro palavras diferentes. Quais foram as palavras que você formou? Compartilhe com os colegas e com o professor.

5. O poema visual é uma expressão artística que se caracteriza por uma combinação de palavras e imagens.

a. Que imagens Leminski explora no poema 2?

b. Transcreva os três verbos do poema.

c. Reescreva o poema, invertendo o lugar do terceiro e do primeiro verbo.

d. Ao inverter o lugar do terceiro verbo e do primeiro, o sentido do poema foi alterado? Justifique sua resposta.

6. Diferentemente de um poema mais clássico, o trabalho gráfico é essencial no poema visual.

- As formas e as cores do tabuleiro são essenciais para a construção do poema? Por quê?

7. O poema clássico surgiu na oralidade e depois se adaptou à escrita, enquanto o poema visual já apareceu vinculado à escrita.

a. Forme dupla com um colega e recitem o poema 1 entre vocês.

b. Agora respondam: seria possível também recitar os poemas 2 e 3 sem prestar atenção nos círculos e no tabuleiro? Justifiquem sua resposta.

8. Ao comparar a composição dos três poemas da **Leitura 2**, responda às questões.


a. Qual dos poemas convida o leitor a jogar com o texto? Justifique sua resposta.

b. Qual poema explora menos o elemento visual? Por quê?

c. Por que, em sua opinião, cada poema tem um aspecto visual diferente? Explique.

9. Depois de ter analisado os três poemas, responda novamente: qual é seu preferido? Por quê?

Faça as atividades no caderno.



DESENVOLVIDO POR: ROSA LUCIANA

Continuação

d) Sim. Na versão original, é possível inferir que o inseto não fica na folha, apenas o círculo existe. Na versão reescrita, o inseto está (existe no papel), enquanto o círculo não apenas existe, mas insiste. Chame a atenção dos estudantes para a importância da seleção das palavras na versão original e reescrita do poema, destacando como a troca de duas palavras altera bastante o sentido proposto pelo texto.

6. Sim. Porque a construção do sentido do poema ocorre por meio da relação entre o tabuleiro, as cores e as palavras que estão distribuídas dentro e fora dele.

7. a) Resposta pessoal.

b) Não, pois perderíamos o sentido de ambos os poemas, uma vez que eles adquirem significado em razão da proposta visual, ou em relação a ela.

8. a) O poema 3, pois, além de o próprio formato de tabuleiro remeter ao jogo, a letra **a** de fora do poema convida o leitor a encaixá-la em alguma palavra que já existe no texto, criando essa ideia de construção de sentidos pelo leitor.

b) O poema 1, pois Leminski utiliza-se apenas da divisão silábica de uma palavra para criar alguns versos.

c) Porque cada poema tem um propósito e a forma visual dialoga com o que é expresso pela linguagem verbal. No poema 1, prevalece o despedaçamento da palavra em versos. No poema 2, a forma geométrica reforça o que é registrado pela linguagem verbal. No poema 3, as palavras dispostas em um tabuleiro reforçam, dentre outros aspectos, o sentido lúdico do fazer poético.

9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comecem a refletir sobre suas preferências literárias, criando, assim, uma identidade como leitores.

233

Continua

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 233, 2024.

Reportagem

A reportagem é um gênero discursivo do campo jornalístico que tem por objetivo passar informações e criar opiniões nos leitores. É um texto claro, objetivo e formal, que executa duas funções sociais, que é informar e formar opiniões nos leitores.

Embora seja um texto de cunho jornalístico, pode ser expositivo, informativo, descritivo, narrativo ou opinativo. Assim, a reportagem é expositiva e informativa, pois visa informar o cidadão sobre uma problemática social e também pode ser descritiva e narrativa, pois descreve as ações que aconteceram, de maneira que inclui o tempo, o espaço e os personagens.

No livro do 8º ano (ver imagem abaixo), a introdução do gênero discursivo aparece com uma imagem e algumas indagações a respeito dela, posteriormente há alguns questionamentos sobre o que é reportagem, o que ela costuma apresentar e como a imagem ajuda a construir o texto jornalístico.

Competência geral da BNCC: 4.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 4 e 6.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Objetos de conhecimento

Leitura: estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; efeitos de sentido.

Oralidade: produção de textos jornalísticos orais; planejamento e produção de textos jornalísticos orais; participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.

Produção de textos: relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; textualização; revisão/edição de texto informativo e opinativo; estratégia de produção; planejamento de textos informativos; estratégia de produção; textualização de textos informativos.

Análise linguística/semiótica: construção composicional; estilo; variação linguística; modalização; léxico/morfologia; semântica; coesão.

► **Respostas**

1. a) Permita que os estudantes destaquem o que mais despertou a atenção deles, atentando-se para a paisagem natural.

b) Espera-se que os estudantes indiquem práticas relacionadas à paisagem, como a possibilidade de turismo, de lazer ou contemplação, além das dinâmicas naturais que possam existir.

2. a) A questão tem por objetivo mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes sobre esse gênero.



UNIDADE
6

Com a palavra, o repórter

Faça as atividades no caderno.



Parque Estadual do Ibitipoca, Minas Gerais, em 2020.

1. Observe a imagem da abertura. 1. Respostas pessoais.

a. O que desperta sua atenção na imagem?

b. O que você imagina sobre o lugar, ao olhar essa fotografia?

2. O Parque Estadual do Ibitipoca, que aparece na imagem, é tema da primeira reportagem que você vai ler nesta Unidade. Converse com o professor e os colegas.

a. Você sabe o que é uma reportagem? **2. a)** Resposta pessoal.

b. O que ela costuma apresentar? **2. b)** A reportagem apresenta informações sobre um determinado assunto, de forma aprofundada, descritiva e até com certos aspectos narrativos.

c. Como as imagens podem ajudar a construir uma reportagem? **2. c)** As imagens são linguagens que auxiliam a construir uma reportagem, ilustrando determinados fatos e evidenciando outras passagens do texto.

Saiba +

Parque Estadual do Ibitipoca

O Parque Estadual do Ibitipoca, criado em 1973 e com 1500 hectares de Mata Atlântica, encontra-se no município de Lima Duarte, em Minas Gerais. Belíssimas grutas, piscinas naturais, montanhas e cachoeiras permeiam as trilhas que podem ser realizadas ali, revelando paisagens surpreendentes. O parque é procurado durante todo o ano e tem um limite diário de 600 visitantes.

196

Sobre esta Unidade

Esta Unidade tem por objetivo propor a análise do gênero reportagem nos diversos suportes em que ela se apresenta: impresso, digital e televisivo. Os estudantes lerão uma reportagem sobre um ponto turístico brasileiro – a Serra do Ibitipoca – e a partir dela poderão identificar as características desse gênero, em sua modalidade escrita. Na sequência, a segunda leitura apresenta um texto sobre discussões em redes sociais, que participam do universo dos estudantes e auxiliam na utilização dos meios de comunicação digital de forma ética e responsável. A seção **Oralidade** propõe a elaboração de uma reportagem televisiva em várias etapas, que eles farão em sala de aula. E a proposta de **Produção textual**, ao final da Unidade, sistematiza todo o conteúdo abordado, por meio da prática do estudante.

Apesar do gênero discursivo reportagem trabalhar com o texto verbal e alguns recursos visuais como as imagens, gráficos e infográficos, a abordagem do livro didático não aborda essa totalidade de sentidos, pois traz uma imagem no primeiro momento do estudo, mas posteriormente trabalha somente com a parte estrutural do texto, levando em consideração a linguagem verbal como superior a linguagem visual.

Haikai

O haikai é um gênero discursivo de origem japonesa, composto por pequenos textos poéticos e ilustrações singelas que remetem aos aspectos bucólicos, traçando uma relação entre a figura do homem e a natureza. Seu intuito fundamenta-se nos princípios budistas, que busca enfatizar que tudo no mundo é passageiro e que o ser humano é um ser passivo prestes a receber as mudanças constantes, como a natureza, a mudança climática.


VELHA
LAGOA

MERG UMA RÃ ULLHA

UMA RÃ

UMA RÃ

ÁGUAÁGUA




BASHŌ, Matsuo. [Haikai]. Tradução de Décio Pignatari. In: GUTTILLA, Rodolfo Witzig (org.). *Boa companhia: haicais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 09.

Décio Pignatari
AUTORIA

Foi professor, tradutor, publicitário, ensaísta e poeta brasileiro.

Pardas gotas de mel
Voando em torno de uma rosa
Abelhas




ARANHA, Luis. [Haikai]. In: GUTTILLA, Rodolfo Witzig (org.). *Boa companhia: haicais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 123.

¶ Pardas: cor escura que se localiza entre as cores branca e preta.

Luis Aranha
AUTORIA

Considerado um dos primeiros poetas brasileiros a ter escrito haicais. Tem apenas um livro de poemas publicado, *Cocktails*, em 1986.

cerimônia do chá
três convidados
e um mosquito




RUIZ, Alice. [Haikai]. In: GUTTILLA, Rodolfo Witzig (org.). *Boa companhia: haicais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 38.

Alice Ruiz
AUTORIA

É curitibana, compositora, tradutora e poeta. Com mais de 20 livros publicados, a autora chegou a receber em 1993, da Comunidade Nipônica Brasileira, o título de haicaista.

o tempo
entre o sopro
e o apagar da vela



LEMINSKI, Paulo. [Haikai]. In: LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 22.

Paulo Leminski
AUTORIA

Foi professor, crítico literário, poeta e tradutor de diversos haicais com base em originais em japonês, uma vez que, como poliglota, lia e traduzia nesse idioma, além de ler, escrever e traduzir em inglês, francês, latim, grego e espanhol.

Orientação

Chame a atenção dos estudantes para a diagramação da releitura que Décio Pignatari fez do haikai de Bashō ao traduzi-lo. Comente o concretismo poético, do qual Pignatari foi um dos grandes expoentes e, se possível, mostre alguns poemas concretos para os estudantes. Peça a eles que façam um paralelo entre o trabalho gráfico com a distribuição das palavras e o sentido do haikai: a palavra **mergulha** "abre-se", concretizando verbalmente o espaço aberto na água quando a rã mergulha em toda a água que se estende para baixo.

Sugestão

Seria interessante contar um pouco sobre a Semana de Arte Moderna, contextualizando, assim, Luis Aranha. O autor leu alguns poemas no Teatro Municipal de São Paulo (SP), no evento de abertura da Semana, teve grande atuação na primeira geração do Modernismo e publicou muitos poemas na revista *Klaxon*.

Continuação

em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF99LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

Indicação de livro

Se julgar oportuno, leve para a sala de aula outros haicais para os estudantes lerem. Indica-se uma coletânea de haicais:

GÜTILLA, Rodolfo Witzig (org.). *Boa companhia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Respostas

1. a) Com exceção do haikai traduzido e refeito por Décio Pignatari, os demais são formados por uma estrofe única de três versos.

b) Além de não ter o mesmo número de estrofes e versos que os anteriores, esse haikai está todo em letras maiúsculas e ilustra graficamente a cena com as palavras.


c) Volte a chamar a atenção dos estudantes para os aspectos formais dos haicais, mas explore por completo outras características observadas em relação ao conteúdo e ao modo como as imagens foram construídas.

d) Talvez alguns estudantes façam referência aos festivais de cerejeiras floridas que acontecem também no Brasil, aos *origamis*, ao vermelho do sol nascente, ao tipo de habitação. Nesta Unidade, busca-se, porém, olhar para a cultura japonesa contemporânea para além dos estereótipos que existem sobre ela na grande mídia. Se na turma houver estudantes de ascendência japonesa, seria interessante convidá-los a falar um pouco sobre essa referência cultural.

2. O primeiro haikai retrata a placidez de uma lagoa antiga e o salto de um sapo nela, o que prepara o ambiente para o som da água quando o sapo mergulhar. Isso representa uma cena fugaz cotidiana na natureza. No entanto, há várias respostas possíveis. Acolha e comente as respostas dos estudantes.

3. Resposta pessoal: A relação mais fácil de ser identificada é a de que os dois haicais retratam a mesma imagem poética, em que vemos um sapo, ou rá, pulando na água. Ao trocar o gênero do animal e criar um espaço entre as palavras, é como se Décio Pignatari estivesse modificando a imagem de modo que as próprias palavras representem o salto e o mergulho, retomando a interpretação filosófica que se pode fazer dessa imagem poética.

4. A aliteração é marcada pela repetição do fonema /s/. Há várias possibilidades de interpretar essa repetição. Uma leitura possível é que, no primeiro haikai,




Estudo do texto

Faça as atividades no caderno.

1. Agora que você leu os haicais, retome o que percebeu na leitura prévia.
 - a. O que os haicais têm em comum em relação à sua forma?
 - b. De que modo o haikai de Bashô, traduzido por Décio Pignatari, diferencia-se dos demais?
 - c. O que você percebeu de diferente entre esses haicais e os poemas que você já conhecia? 1. d) Resposta pessoal.
 - d. O que você imaginou sobre a cultura japonesa antes de ler os haicais? 1. d) Resposta pessoal.

Imagem poética

É um recurso utilizado pelos poetas e outros autores para que o leitor construa uma imagem durante a leitura de um poema ou texto literário, diferentemente das imagens que podem ilustrar um poema de forma concreta.




Festival das Cerejeiras no parque Yeno, em Tóquio (Japão), 2017.

Saiba +

Cerimônia do chá

A cerimônia do chá ou "o caminho do chá" é uma prática cultural na qual diversos chás são ingeridos de modo cerimonial, coletivamente, com refeições e doces típicos em uma espécie de ritual que pode durar cerca de 4 horas. Essa prática é orientada por diversas regras: o modo como são preparadas as bebidas e uma série de protocolos que estabelecem práticas que vão desde a maneira correta de preparar um incenso até acendê-lo durante a cerimônia até os utensílios e ingredientes adequados.



Cerimônia de chá realizada em Tóquio (Japão).

silêncio
o som das cigarras
penetra as pedras

BASHÔ, Matsuo. *A Jigrama do poeta*. In: LEMINSKI, Paulo. *Vidas: Cruz e Sotoca, Bashô, Tezuka e Tristão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 118.

- Observe que há um contraste entre duas imagens utilizadas no poema. Onde ele está? Como podemos interpretá-lo?

6. O haikai do poeta Luís Aranha parece criar uma imagem ambígua que se refere ao modo como podemos olhar para uma flor. Como isso ocorre?
7. Ainda sobre o mesmo haikai, por que você imagina que o autor teria retratado tal cena? 7. Resposta pessoal.

286

o som limita o pular do sapo e, no segundo, o canto estridente da cigarra.

5. O contraste de imagens presente no poema é o paradoxo que reside no fato de o **silêncio** fazer um contraste com o som das cigarras, que, de tão estridente, penetra nas pedras. Há uma contradição representada por **som** e **silêncio**.

6. As imagens poéticas nesse haikai parecem se referir a uma ilusão de ótica ligada a uma aproximação do olhar. De longe, o observador pode ver uma marca parda como o mel, mas um olhar mais próximo

pode evidenciar um conjunto de abelhas. Esse modo de compor as imagens é muito semelhante ao jogo de câmeras próprio do cinema.

7. Deixo que os estudantes interpretem a maneira como o poeta construiu a imagem. O mais importante aqui é provocar uma aproximação da atmosfera contemplativa que esse gênero poético sugere. Vale a pena refletir sobre quanto, na correria da vida diária contemporânea, é possível parar para contemplar e observar abelhas sobre uma flor de longe e de perto.

286

Fonte: Araribá Conecta Português 9º Ano, p. 286, 2024.

Os haicais, aparecem somente no livro do 9º ano, trazendo uma abordagem que leva em consideração os elementos constituintes do gênero discursivo e posteriormente abordando as figuras de linguagem presente neles. Podemos considerar que foi abordado os três elementos de gênero discurso que a teoria bakhtiniana rotorneia. Com base nas atividades, podemos considerar que nessa abordagem as propostas levam ao letramento dos discentes.

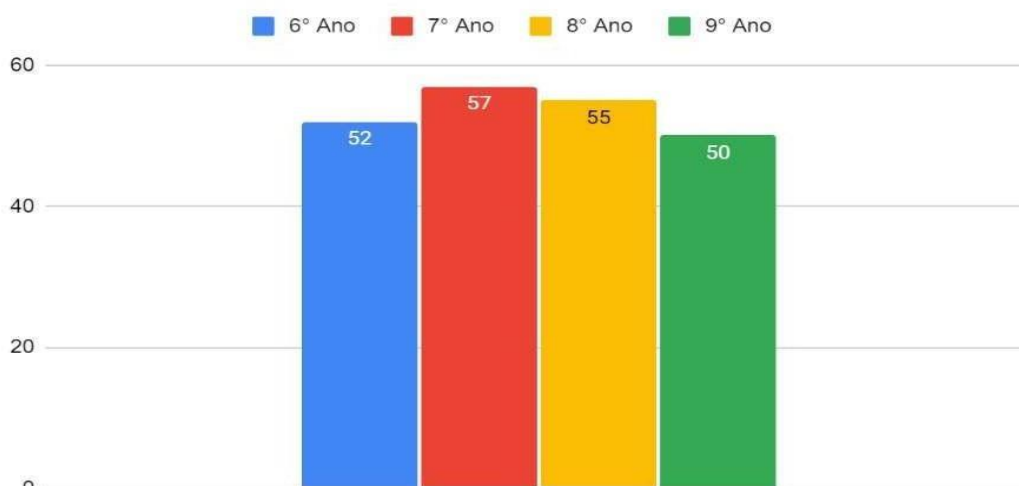
GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS ASSOCIADOS AO TRABALHO COM A GRAMÁTICA

Além dos gêneros multimodais descritos acima, há a presença de outros gêneros que aparecem associados à abordagem dos assuntos gramaticais, segundo a proposta didática da coleção. Assim, traçaremos agora a análise desses gêneros discursivos, buscando enfatizar se a sua abordagem é somente estrutural ou se contempla os outros aspectos da arquitetônica bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, buscando entender se a abordagem proposta corrobora ou não para a prática de um letramento visual com os estudantes.

Tirinha

Gráfico 1

Gênero Discursivo - Tirinhas



Fonte: Autora, 2023.

O gênero discursivo tirinha é caracterizado por passar uma mensagem através de histórias breves, em balões que expressam o sentimento do personagem; normalmente é composto por três ou quatro quadrinhos. É um texto que pode passar uma história simples ou até mesmo fazer uma crítica social de forma humorística.

Esse tipo de texto, faz uso recorrente da linguagem verbal e não-verbal, expondo a mensagem através das falas que estão no balão e também da postura que as diferentes ilustrações assumem no texto. Algumas tirinhas trazem a linguagem mista e outras somente a linguagem visual; em alguns casos se utilizam

também das figuras de linguagem, como por exemplo, onomatopéias, ironias, metáforas e comparações.

Nesse sentido, as tirinhas podem representar uma situação cotidiana ou até mesmo uma conjuntura histórica, social e cultural. Assim, frequentemente esse gênero discursivo aparece em um contexto multidisciplinar, sendo necessário o leitor buscar a sua bagagem cultural e de conhecimento para que consiga compreender a mensagem como um todo, obtendo as informações verbais e visuais.

No estudo sobre a linguagem verbal e não verbal, o livro do 6º ano apresenta em uma de suas atividades sobre esse assunto, uma tirinha muito recorrente nos livros didáticos de língua portuguesa, que é a tirinha do Calvin. Para início de discussão ele fala sobre a tirinha, dizendo que nela não há balões de fala, nem outros personagens, somente o Calvin e o guarda-chuva, sendo desse modo, um texto que deve ser interpretado somente pelo viés do que é fornecido pela imagem, o que a nosso ver, justifica o trabalho com as diferentes semioses para que o letramento visual seja desenvolvido entre os alunos.

Reprodução

2. Leia com muita atenção a tirinha do Calvin.



WATTERSON, BILL. *A hora da vingança. As aventuras de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2013. p. 58.

Nela, não há balões de fala, nem outros personagens, apenas Calvin e seu guarda-chuva.

a. Narre para uma pessoa que não está vendo as imagens dos quatro quadrinhos o que acontece nessa sequência, utilizando apenas a linguagem verbal. Procure transmitir o humor, a surpresa e tudo o que a leitura da tirinha causou em você.

21

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p.21, 2024.

Em seguida, é solicitado que os discentes façam uma produção escrita a respeito do que eles conseguem observar na sequência de quadrinhos, fazendo um paralelo entre a linguagem verbal e não-verbal. Como prática do conteúdo que está sendo abordado, a questão é interessante, porém deixa uma lacuna na aprendizagem dos discentes, por tratar do que é verbal e não-verbal, mas não expor

um estudo de quais textos utilizam a linguagem verbal, não-verbal e mista e de como deve ser a interpretação desse tipo de texto.

Apesar do gênero tirinha não ser o foco, aparecendo somente atrelado ao estudo da linguagem (verbal e visual), faz-se necessário aprofundar o estudo desse gênero textual, para que os discentes não o vejam somente como quatro quadrinhos com desenho, e sim, compreendam que essa tirinha somente visual conta uma história, que não é uma ficção ou um mero desenho sem fundamentação, mas sim um crítica tecida de forma humorística.

Assim, para trabalhar essa tirinha de forma mais completa, poderia em primeiro ponto utilizar a oralização, pedindo que os alunos contassem o que eles conseguiram entender, indagando-os sobre a importância do desenho e sobre o sentido que ele fornece. Após a discussão inicial, seria de grande importância dialogar com eles a respeito do que é um texto visual e a sua relevância para os dias de hoje, fazendo uma contextualização do gênero textual tirinha e em seguida trabalhar uma de suas características que é justamente o uso da linguagem verbal e visual.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Leia a tirinha em que Armandinho conversa com sua mãe e seu pai.



BECK, Alexandre. *Armandinho zero*. Florianópolis: A. C. Beck, 2013. p. 11.

- O que responde a mãe de Armandinho quando ele lhe pede para comer um chocolate?
 - O que Armandinho fala com seu pai?
 - O que o pai responde?
 - Após falar com o pai, o que faz Armandinho?
 - Do ponto de vista de Armandinho, ele obedeceu a sua mãe?
 - Do ponto de vista da mãe, Armandinho lhe obedeceu?
 - O que a mãe esperava que o filho falasse com o pai?
 - Vimos que, na fala, a compreensão de um enunciado depende do contexto compartilhado. Por que a mãe não disse ao filho exatamente o que esperava que ele dissesse ao pai?
2. Leia a tirinha em que Calvin está fazendo um cartaz para encontrar Haroldo, seu tigre de pelúcia desaparecido.



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010. p. 91.

- Em quais quadrinhos Calvin e sua mãe estão conversando?
- Quem são os interlocutores na conversa do segundo e do quarto quadrinhos?
- Em quais quadrinhos é possível ler o que Calvin está escrevendo?
- Enquanto escreve um cartaz para encontrar seu tigre perdido, quais interlocutores Calvin tem em mente?
- Por que a mãe sugere ao menino que, no cartaz, ele escreva uma descrição do tigre?
- Após ouvir a sugestão da mãe, o que faz o menino?
- Durante a conversa, a mãe de Calvin ajudou-o a prever o que as pessoas, provavelmente, precisariam ler no cartaz para localizar o tigre perdido. O que ela esperava que o filho descrevesse?
- Calvin está usando a linguagem verbal em sua modalidade falada ou escrita para encontrar seu tigre perdido?
- Após a conversa com a mãe, você acha que Calvin vai reescrever o cartaz?

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 30, 2024.

Olhando-se para a imagem acima, que traz como conteúdo o uso da fala e da escrita, foi disposta uma atividade que faz a utilização de duas tirinhas apenas como recurso ilustrativo. Essa atividade é composta por questões totalmente gramaticais, indagando os discentes a respeito do conceito de fala e compreensão, desconsiderando todo aparato multimodal. Desse modo, já que as tirinhas aparecem nessa atividade, seria interessante que elas fossem consideradas enquanto textos que trazem uma crítica e que tem uma fundamentação eficiente, não apenas como desenhos com alguns balões que contém falas.

Faz-se necessário manter o olhar atento a respeito do conteúdo abordado, mas também levar em consideração os demais elementos que trabalham na construção do sentido representado no gênero discursivo tirinha. Deve-se formar uma interpretação mais aprofundada, que leve em consideração os elementos linguísticos e também os elementos extralinguísticos. Em consonância com os

estudos de Rojo (2006) que defende uma perspectiva de integralização entre a escrita e os elementos extralinguísticos, e não uma dicotomia entre os vários recursos que compõem o gênero discursivo. Para a autora, essa relação é bastante pertinente e não se trata apenas de separá-las em eixos temáticos ou de mais/menos importância e sim perceber que cada forma comunicativa exerce uma função e que na sociedade tecnológica em questão devemos nos acostumar a ler não só as palavras, como também as imagens.

Desse modo, um ponto importante para ser discutido nessas tirinhas é o papel da cor nas tirinhas, já que a primeira tem um recurso de coloração e a segunda aparece somente em preto e branco. Poderia começar indagando os discentes sobre as principais diferenças existentes entre a tirinha um e a dois, posteriormente falar da importância da cor dos, dos formatos que os desenhos aparecem, as expressões evidenciadas nos balões, por fim, abordar a questão da fala e da escrita.

De acordo com Kress (2006), o texto visual é um enunciado comunicativo, organizado em si mesmo, “conectado ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.18). Nesse sentido, o autor afirma que embora o texto visual tenha seu significado e seu sentido de maneira individual, acontece que ele vem corriqueiramente sendo utilizado com caráter ilustrativo, no qual as imagens são dispostas em materiais didáticos com o intuito de ilustrar, decorar e informar o que já vem de maneira escrita (desenhos, fotos, pinturas) e com a função técnico científicas (mapas, diagramas, gráficos), associadas a uma área de interesse (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Já no livro didático do 7º ano (imagem abaixo), é possível perceber que os gêneros discursivos aparecem atrelados ao ensino da gramática, porém na atividade em questão, o gênero foi abordado nas suas múltiplas dimensões, considerando os aparatos verbais e visuais.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

- Observe a imagem e responda às questões.
 - Considerando que a imagem foi reproduzida em árvores reais, explique o objetivo da campanha.
 - Cite em que lugares é mais típica a presença do desenho de uma tesoura sobre um tracejado.
 - Explique a relação entre o desenho da tesoura e o objetivo da campanha.
- Considerando o que você aprendeu a respeito dos verbos:
 - Copie os verbos presentes na mensagem sobre a árvore.
 - Copie, em seu caderno, o verbo que está no infinitivo impessoal e, em seguida, explique a função dele.
 - a) O objetivo da campanha era conscientizar as pessoas sobre a origem do papel que utilizamos todos os dias.
 - a) É cortar.
 - b) O verbo **cortar**. A ONG optou por esse modo verbal como uma forma de incitar o leitor a refletir sobre as consequências do consumo exagerado de papel sobre o meio ambiente.



Intervenção em árvore do parque Ibirapuera, em São Paulo, durante uma ação promovida pela Fundação SOS Mata Atlântica, em fevereiro de 2010.

- Leia a tirinha:



BROWNIE, DIX. *O lero de ouro do Hagar, o horrível*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015. p. 19.

- O que está acontecendo com as personagens nos quadrinhos?
 - Como Hagar sabe que as flechas dos inimigos estavam acabando?
 - Como é construído o humor nessa tirinha?
- Os verbos são fundamentais para a construção de uma oração e de seu sentido. No entanto, frases sem verbo às vezes são a melhor opção.
 - Explique por que, no último quadrinho, Hagar não precisou usar verbo em sua fala.
 - Reescreva a frase do último quadrinho empregando a locução verbal omitida. Faça as alterações necessárias para que o sentido original permaneça.
- Copie o verbo e a locução verbal presentes no primeiro quadrinho. Em seguida, indique o modo verbal em que foram empregados.
- Explique por que o uso de tais modos verbais é fundamental para a construção do sentido da tirinha.

Fonte: Araribá Conecta Português 7º Ano, p. 20, 2024.

Sendo assim, na primeira questão da atividade temos um texto multimodal, mais especificamente uma campanha publicitária, que traz a imagem de um tronco de árvore e um desenho de uma tesoura, com um traçado e o seguinte enunciado “É mais fácil cortar o desperdício de papel.” É possível compreender que para entender a função comunicativa dessa campanha, faz-se necessário analisar o texto visual e o texto verbal, pois a partir da imagem do tronco e da ilustração da ferramenta de corte, entende-se que há um pedido de combate ao desmatamento, já que a produção do papel acontece mediante o corte de diversas árvores e a fabricação de papel, que posteriormente são cortados pela tesoura. Ainda nesse mesmo texto, conseguimos perceber um jogo de sentido estabelecido pela palavra cortar, que nos impulsiona a parar de desmatar, mostrando que é bem fácil não desmatar; não cortar o tronco da árvore.

No bojo dessas colocações, a questão 1 chama a atenção dos discentes para olhar esses detalhes imagéticos que contribuem para o processo de interpretação do texto, fazendo um estudo do gênero como um todo. De acordo com os estudos de Rojo (2012), para interpretar texto que faz uso da multissemiótica ou da multimodalidade, são necessárias “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p.19)”, ou seja, o cenário multimodal em que vivemos requer metodologias de ensino que agreguem na interpretação de textos multimodais ou multissemióticos que são trabalhados na sala de aula. Rojo e Moura (2019) afirmam que ao trabalharmos com “textos - escritos, impressos ou digitais -, não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semiotes os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia” (p. 11).

Assim, o texto como é apresentado hoje, assume uma conjuntura multissemiótica, não podendo se restringir somente à análise verbal, mas devendo levar em consideração todos os signos envolvidos no processo de sua construção, objetivando propor um trabalho que volte o olhar para os aspectos gramaticais sem deixar de lado os sentidos fornecidos pela informação visual. Nesse contexto, a atividade (p. 20) em questão trabalhou perfeitamente as duas linguagens, no qual na primeira questão dedicou-se para uma análise visual e estrutural, e na segunda questão contextualizou o mesmo gênero com o assunto gramatical que estava sendo abordado na unidade.

O mesmo acontece com a terceira e a quarta questões, que vêm associadas a uma tirinha, porém uma fala sobre a relação entre o texto verbal e o texto visual e a outra volta lança o olhar para a estrutura gramatical. Desse modo, o gênero é estudado como um todo, pois apesar da tirinha só aparecer como um complemento na atividade, ainda assim é dado um espaço de análise para ela, não deixando de estudar o assunto em questão que são as formas nominais dos verbos.

Diferentemente da abordagem enfatizada no livro didático do 7º ano, o livro do 8º ano, traz uma metodologia mais sistemática, utilizando os gêneros discursivos somente como recursos ilustrativos para o objetivo central, que é a passagem das regras de maneira isolada.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Leia estes trechos retirados do *Auto da Compadecida* e registre, no caderno, o tipo de predicado de cada um.

a. Pois vamos esclarecer a história, porque alguém vai pagar essa brincadeira!

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 30.

b. Meu filho mais moço está doente e vai pra o Recife [...].

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 30.

c. Enfim, isso é um fim de mundo.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 32.

2. Considere o item c da questão anterior. Relacionando a frase ao contexto em que ela estava inserida, qual é o significado do predicado? 2. Espere-se que o estudante reconheça que se trata de um sentido figurado, indicando um lugar muito longe, abandonado.

3. Releia esta fala do *Auto da Compadecida*.

Pois o senhor **anda** com uns modos de falar muito esquisitos!

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 32.

- a. O verbo em destaque pode apresentar mais de um sentido? Quais? 3. a) O verbo **andar** nessa oração tem o sentido de estar.
 b. Nesse caso, qual é o tipo de predicado da oração? 3. b) O predicado é nominal.
 c. Substitua o verbo sem que o sentido da frase seja alterado. 3. c) Uma possibilidade é substituir **andar** por **está/tem estado**.
4. Leia esta tirinha e observe novamente o verbo **andar**.



GONSALES, Fernando. Niquel Náusea. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 ago. 2018. Ilustrada, p. C7.

- a. Por que a cachorrinha julga primitivo o fato de os lobos ainda terem de buscar o próprio alimento?
 b. A que termo o adjetivo **livres** está sendo atribuído no primeiro quadrinho? Que tipo de verbo é **andar**? 4. a) Porque, como um bichinho de estimação, ela é alimentada pelo dono.
 4. b) O adjetivo **livres** se refere ao termo **lobos**. O verbo **andar** é um verbo intransitivo, de ação.
 c. Reúna-se com um colega para compararem qual é a diferença no sentido do verbo **andar** entre a tirinha e o texto da atividade 3. 4. c) Na tirinha o verbo **andar** apresenta o sentido de **caminhar**, enquanto, no texto da atividade, o sentido é de **estar**.

25

Fonte: Araribá Conecta Português 8º Ano, p. 25, 2024.

No início da unidade 1 (livro do 8º ano), aparece uma tirinha destacando uma revisão de um assunto gramatical, que são os termos essenciais da oração, o sujeito e o predicado. Para lembrar o conteúdo, o livro traz uma abordagem que solicita aos alunos a leitura de forma codificada da tirinha apresentada. É possível perceber, que o estudo se volta para as falas dos personagens, de maneira que possa evidenciar o sujeito e o predicado dessas orações, ou seja, é posto em consideração somente uma parte do texto, a linguagem verbal, não se atentando para a materialidade de significados que o texto visual também oferece.

O trabalho com o gênero discursivo precisa acontecer de maneira completa, pois “o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação”. (BARROS, 2009, p. 162), ou seja, a escrita é considerada apenas como um dos elementos significativos do texto, assim, para obter uma interpretação do gênero como todo, faz-se necessário analisar todas as partes que o constitui, desde as palavras, as ilustrações, as cores e os efeitos de sentidos que o forma.

Dessa maneira, quando trazemos um gênero multimodal como recurso ilustrativo para o trabalho com a gramática, construímos uma problemática para o desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, que compreenderão o texto como artefato onde é disponibilizado as respostas para o exercício de fixação do assunto gramatical. Além disso, os sentidos expressos pelo gênero textual são descartados e é feita uma seleção estrutural das partes que interessam para analisar.

Embora o material didático traga abordagens sistemáticas e descontextualizadas, é de grande importância fornecer um ensino que possibilite a compreensão do texto em suas várias formas, levando em consideração suas intencionalidades e os elementos constituintes. Assim, os discentes conseguirão entrar em contato com o texto, se posicionar em relação à informação que é abordada e compreenderão os elementos que fazem parte da sua construção e a função que cada um deles exerce na produção do sentido. A respeito disso, Barros (2009, p. 166) apresenta estratégias que podem ser utilizadas na leitura dos textos multimodais com o intuito de compreendê-los. Assim, o autor destaca quatro estratégias indispensáveis para tal ação:

1. Seleção e verificação das informações verbais - refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual - trata-se da observação dos elementos pictóricos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

Diante disso, fica evidente que a leitura dos textos multimodais deve contemplar os recursos audiovisuais em conjunto com a escrita. Assim, a leitura desses textos é uma habilidade relevante para os alunos nos dias atuais, uma vez que esse gênero está disposto pela sociedade e, ao serem inseridos no material didático e no processo de ensino e aprendizagem, propicia que os exercícios ocorram de maneira multiletradas, ou seja, que se desenvolva levando em consideração “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Nesse sentido, os conteúdos trabalhados no âmbito escolar fazem sentido para os discentes que, por sua vez, se deparam com assuntos do seu cotidiano no ambiente escolar.

Entretanto, esses assuntos nem sempre são considerados em sua totalidade, fomentando a prática de uma aprendizagem mecânica e dissociada da realidade dos discentes. Nesse contexto, o estudo da linguagem se restringe somente a um conjunto de regras expostas no material didático, de maneira que o gênero discursivo aparece com o objetivo de entreter a aprendizagem das regras. Conforme é evidenciado no livro didático do 9º ano.

Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1

Faça as atividades no caderno.

Figuras de linguagem (3)

■ Aliteração e assonância

1. Observe a tirinha a seguir:



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 5 fev. 2017. Caderno 2, p. C4.

- O que justifica a fala de Calvin no último quadrinho?
- Podemos dizer que há aliteração na forma como as falas acontecem. Por quê?

A **aliteração** é a repetição de sons consonantais iguais ou semelhantes. Essa é uma figura de linguagem muito utilizada nos textos poéticos em que se busca a sonoridade.

2. Leia este poema:

de som a som
ensino o silêncio
a ser sibilino
de sino em sino
o silêncio ao som
ensino



Sibilino: enigmático, obscuro.

LEMINSKI, Paulo. [Haikai]. *Melhores poemas*: Paulo Leminski. São Paulo: Global, 2015. p. 27.

- Qual é o assunto tratado nesse poema? Que elementos do texto marcam isso?
- A sonoridade do poema se dá pela repetição dos sons. Quais sons estão sendo repetidos nele?

Você observou que nesse poema há não apenas a repetição dos sons consonantais, mas também a repetição de vogais, como **i** e **o**.

A repetição dos sons vocálicos é chamada de **assonância**.

Dessa forma, nesse poema, além das aliterações que aparecem com a repetição do som consonantal **s**, há assonância, com a repetição dos sons vocálicos.

293

Fonte: Araribá Conecta Português 9º Ano, p.293, 2024.

O gênero discursivo tirinha aparece em uma atividade relacionada ao conteúdo figuras de linguagem, no qual a sua abordagem se restringe somente a uma parte textual, que é a análise do texto verbal, considerando o recurso semântico de aliteração e assonância. Apesar de trazer um texto que utiliza a linguagem mista, vemos que a atenção é concedida somente para as falas dos personagens, de maneira isolada, faltando, dessa maneira, um olhar mais fixo para os recursos imagéticos disponibilizados no texto em questão.

É claramente visto que o objetivo do exercício é que os discentes aprendam o porquê que as palavras tem sons idênticos ou parecidos, não oportunizando uma compreensão aprofundada acerca do texto, como: qual efeito determinada fonema desempenha no texto verbo-visual; por que houve a escolha de certa palavra para

promover um sentido humorístico na tirinha; e assim por diante. Diante disso, percebemos que o estudo dos elementos de maneira isolada não contribuirá de forma significativa para a compreensão do texto. Antunes (2014) ainda afirma que

Uma frase é apenas uma hipótese de uso ou, melhor dizendo, é apenas parte de uma hipótese de uso. Pode prestar-se para a exemplificação de determinados conteúdos, mas a escola quer mais; a participação das pessoas na vida da sociedade exige mais: querem o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas que apenas se efetivam em textos, de diferentes gêneros e funções, expressos ou impressos numa multiplicidade de suportes que, inclusivamente, a tecnologia hoje disponibiliza (ANTUNES, 2014, p. 86).

Dessa forma, compreende-se que o texto multimodal precisa ser considerado no momento da interpretação, para que os discentes possam estar preparados para atender não só os textos que aparecem nos livros didáticos, mas também a diversidade de textos dispostos no meio social. Frente ao exposto, é notório que há um impasse no uso da gramática de forma descontextualizada e dos textos multimodais como recursos somente ilustrativos, pois dessa maneira as habilidades e competências exigidas pela BNCC não serão atingidas, pois parte do texto é selecionado para compor uma resposta já pronta e outra é considerado como aparato exclusivo para chamar a atenção, não abordando de fato o sentido e suas funções sociais.

Nessa perspectiva, mesmo com suporte dos textos multimodais o ensino permanece de forma tradicionalista, no que diz respeito ao estudo de frases e termos de maneira isolada. Os textos verbais e visuais estão sendo utilizados para ensinar gramática, porém de forma desarticulada, não ocorrendo a obtenção das competências interacionistas necessárias para o desenvolvimento da leitura e das capacidades de interpretar e compreender os diferentes gêneros discursivos. Em contrapartida, o texto deve ser a base para o ensino de gramática, pois, “[...] não há como fugir à demanda de eleger o texto e seus componentes como objeto de estudo. A gramática – não esqueçamos – é um desses componentes. Apenas UM” (ANTUNES, 2014, p. 43). Essa abordagem gramatical deve ser vista apenas como uma possibilidade de estudo, mas não a única. O gênero discursivo deve ser tratado em sua totalidade, respeitando aquilo que compõem sua arquitetura.

Diante disso, a gramática por ser um componente linguístico deve estar em conciliação ao objeto de ensino, buscando direcionar os estudantes, não somente a

classificação e codificação sistemática, mas sim a compreensão do texto estudado e quais as funções esses componentes exercem para o sentido desse texto. Assim, é relevante que o estudo da gramática seja de maneira contextualizada, atentando-se para a compreensão do texto como um todo, levando em consideração seus diversos componentes. Quanto a isso, Antunes reitera (2007):

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens de gramática aparecem (ANTUNES, 2007, p. 138).

Diante do exposto, para trabalhar os gêneros discursivos com mais afinco seria de suma importância priorizar o conceito de aula contextualizada, muito defendido por Irandé Antunes, que diz que contextualizar a gramática na aula de língua portuguesa:

"é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objetivo de ensino-aprendizagem". (ANTUNES, 2014, p.110)

Aponta-se, aqui, uma crítica feita por Antunes (2014) sobre a improdutividade da aula de gramática baseada em frases ou palavras isoladas. Essa crítica faz referência ao que vemos no livro didático de língua portuguesa que está sendo analisado, já que é exposto um texto multimodal na perspectiva da análise de palavras soltas e descontextualizadas. Assim, para a autora, essa prática tem dois problemas: 1) no mundo real ninguém se comunica por palavras soltas e isoladas, e 2) em explicação que enfatiza somente a palavra de maneira estrutural nunca há contexto. Nessa perspectiva, trazer um gênero textual e pedir que seja analisada somente uma parte do todo não faz sentido, porque o trabalho com textos multimodais só pode ser interpretado e compreendido pelo contexto.

Desse modo, é perceptível que as tirinhas que foram utilizadas servem apenas como pretexto, de onde as palavras ou frases são extraídas com o intuito de identificação, sem qualquer reflexão sobre a sua função e o sentido estabelecido pelo texto verbal e visual. Portanto, mesmo que o gênero discursivo esteja sendo

utilizado para análise gramatical, faz-se necessário não desconsiderar o todo do texto, sendo de extrema importância entender a função das categorias gramaticais para a construção do sentido.

Cartum


O cartum é considerado um cartão jornalístico, que expressa uma opinião ou uma crítica analítica, que tem como objetivo satirizar e evidenciar situações corriqueiras por meio de ilustrações e ironias. Para tanto, faz uso de quadrinhos, balões, cenas e figuras de linguagem. Suas adaptações fazem referência a assuntos políticos e econômicos da época. Assim, seus suportes de veiculação são diversos: jornais, revistas e a internet.

▶ Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Leia o cartum.
 - a. Quantas orações há no cartum? Quais são os verbos que as identificam?
 - b. Transcreva em seu caderno a oração que apresenta um predicado nominal.
 - c. Com que intenção o autor utilizou um predicado nominal nessa oração?
 - d. Em que tipo de período essa oração está: simples ou composto? Justifique sua resposta.
 1. d) Período simples: um verbo, uma oração.

BUENO, Rubens. Mitologia grega. Ivo via a.uva. Disponível em: <https://www.ivo.uva.com.br/wp-content/uploads/2009/06/medusa.jpg>. Acesso em: 10 fev. 2022.



MITOLOGIA GREGA A CRIEL MEDUSA ERA UMA MULHER COM SERPENTES NO LUGAR DOS CABELOS


VOCÊS SE COMPORTEM OU EU FAÇO UMA CHAPINHA EM VOCÊS!

2. Observe a figura da Medusa no cartum. Ela corresponde ao que foi descrito sobre essa figura mitológica na legenda do narrador? Por quê? **2. Sim, ela realmente tem cabelos de serpentes e uma fisionomia ameaçadora.**
3. Medusa conversa com suas serpentes utilizando em sua fala um período composto.
 - a. Que oração expressa uma ordem? **3. a) "Vocês se comportem".**
 - b. Que oração expressa uma ameaça? **3. b) "ou eu faço uma chapinha em vocês."**
4. Como o humor foi construído no cartum? Explique sua interpretação.

▶ Saiba +

Medusa
 A Medusa, na mitologia grega, era um monstro do sexo feminino, uma das três Górgonas. Ao contrário de suas irmãs, Esteno e Euriale, Medusa era mortal e foi decapitada pelo herói Perseu, que utilizou posteriormente sua cabeça como arma. Em uma versão do poeta romano Ovídio, a Medusa teria sido uma bela donzela do templo de Atena, deusa da sabedoria. Por ter se deitado com Posêidon no próprio templo da deusa, Atena transformou os cabelos da donzela em serpentes e deixou seu rosto com feição tão monstruosa, com a maldição de que quem o contemplasse seria transformado em pedra.

CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi da. *Medusa*. Óleo sobre tela montada sobre madeira, 60 x 55 cm. Galeria dos Ofícios, Florença, Itália. Caravaggio é um dos mais notáveis pintores italianos do século XVI.



MICHELANGELO MERISI DA CARAVAGGIO - GALERIA DOS OFÍCIOS, FLORENÇA, ITÁLIA

Fonte: Araribá Conecta Português 7º Ano, p. 26, 2024.

O gênero cartum em análise aparece no livro didático do 7º ano, com o intuito de corroborar com os estudos sobre orações e predicados. É possível perceber que o foco principal nesses questionamentos é acerca dos aspectos gramaticais, tendo apenas uma questão que aborda uma parte do gênero discursivo inserido. Desse modo, fica notório que o uso do cartum é somente para ilustrar, servindo como texto secundário. Apesar do cartum aparecer associado a um conteúdo gramatical, seria possível fazer indagações sobre a temática abordada no texto, fazer uma comparação entre a imagem e a caricatura, buscar compreender o sentido que as cores utilizadas remetem, ou seja, buscar abordá-lo de maneira integral, levando em consideração o letramento visual, pois em uma sociedade cada vez mais visual

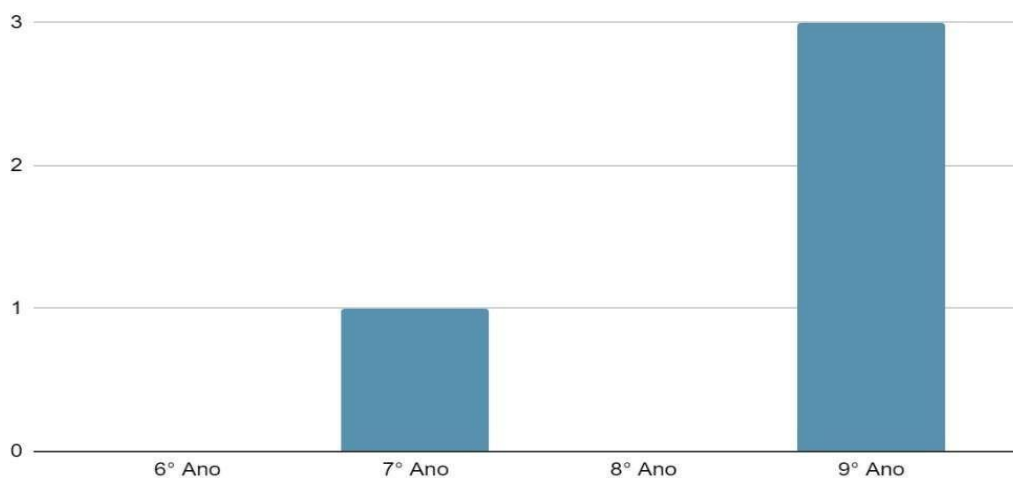
“Constata-se uma crescente integração entre imagem, que se relacionam de forma intencional sendo fortalecido principalmente por ferramentas tecnológicas, que abrem espaço para esse diálogo entre o cotidiano, a combinação de modos de representação tais como palavra e elementos tipográficos, palavra e animação, palavra e som.” (Dionísio, 2005, p. 160)

Desse modo, faz-se necessário uma abordagem que contemple não só as regras de maneira separada, mas também os demais elementos constituintes do texto, que estão na escola e para além dela, ou seja, os gêneros discursivos que estão dispostos na sociedade e que portanto, precisam ser interpretados de maneira que atenda as práticas de letramento visual.

Charge

Gráfico 2

Gênero Discursivo - Charges



Fonte: Autora, 2023.

A charge é um gênero discursivo multimodal que tem a intenção de fazer críticas a problemas sociais por meio do humor. Ela se destaca pela criatividade inserida e pela dinamicidade ao qual aborda os temas do dia a dia. Seus personagens fazem referência ao aspecto criticado, sendo normalmente desenhos ou caricaturas. Normalmente, abordam diversos temas, tais como assuntos do cotidiano, política, futebol, economia, ciência, relacionamentos, artes, consumo, ou seja, diversas temáticas que são relevantes. Esses textos podem ser construídos somente com a linguagem não verbal, porém na maioria das vezes aparece com a linguagem mista, fazendo uso da linguagem verbal e da não-verbal ao mesmotempo.

No livro didático do 7º ano, o gênero discursivo que aparece para contextualizar os modalizadores da língua é a charge. Ao analisarmos as questões que vêm vinculadas a esse texto verbo-visual, percebemos que a abordagem é somente sistemática, não há um trabalho que corrobora com a inserção do letramento visual, ou seja, a atividade trabalha os aspectos verbais e não leva em consideração os demais construtos semióticos, como a temática, as cores que são dispostas e os sentidos que ela agregam.

- a. No primeiro quadrinho, um garoto elenca diversas causas nas quais Armandinho se engaja. Ao afirmar "sempre questionando tudo...", ele está atribuindo à expressão algo positivo ou negativo?
- b. No terceiro quadrinho, percebemos uma avaliação diferente dessa expressão, feita por Armandinho. Que elementos nos permitem perceber essa alteração?
- c. Considere a fala: "Meio ambiente, causas sociais, política... sempre questionando tudo...". Ela revela dúvida ou certeza sobre a caracterização de Armandinho? **3. c) Revela certeza, pelo uso de um enunciado assertivo, que lhe atribui validade.**
- d. Que marca no texto expressa o sentido que você identificou no item anterior? **3. d) O advérbio sempre.**

A modalização na língua

Sempre que usa a língua, o falante expressa uma visão de mundo, uma opinião ou um posicionamento acerca daquilo que diz. Observe o exemplo, retirado de outra carta aberta:

5) Em referida conjuntura de fragilidades, é **inaceitável** o enfraquecimento da Política de Direitos Humanos e em especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.

REDES Nacionais de Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Carta aberta das Redes Nacionais de Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Carta-FNDCA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Neste trecho, que trata do enfraquecimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes, afirma-se ser **inaceitável** essa ameaça a direitos.

Inaceitável → representa uma posição, uma opinião sobre o tema da Política de Direitos Humanos e de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Os elementos que atuam como indicadores de opinião e posição são chamados de **modalizadores discursivos** e são os responsáveis por indicar o ponto de vista do falante, que, para marcar sua posição, utiliza alguns **verbos, advérbios e adjetivos**.

1. Leia a charge:



CABRAL, Ivan. Rede social. *Sorriso pensante*, 2011. Disponível em: <https://www.ivancabral.com/2011/06/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

- a. Qual seria o tema de uma carta aberta relacionada à discussão motivada por essa charge?
- b. Com um colega, escreva uma carta aberta evidenciando, a partir de modalizadores, a posição de vocês a respeito desse tema.

212


Fonte: Araribá Conecta Português 7º Ano, p. 212, 2024.

No livro didático do 9º ano, o gênero discursivo charge aparece também, porém com abordagem diferente. Percebemos que há uma contextualização do que é charge e qual o objetivo que esse gênero assume nos atos enunciativos. Posteriormente, temos a segunda questão, que pede que os discentes digam como aparecem as vozes diferentes a respeito do tema em debate. Nesse sentido, ao responder a forma como cada personagem expõe a sua opinião, o aluno tende a dar um olhar para o texto visual. Entretanto, apesar de trabalhar com a charge, o foco principal não é a sua interpretação de maneira integral.

Assim, mais uma vez a metodologia empregada no livro didático nos mostra o contrário do que é defendido por Bakhtin (2003), quando em sua teoria afirma que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por estilo, construção composicional e conteúdo temático, que sem um desses é impossível colocar em prática o processo de compreensão dos enunciados.


O gênero discursivo em questão, não é abordado de acordo com o que diz a teoria bakhtiniana, e sim, aparece como um recurso decorativo para o início de um

novo capítulo, que tem fins dissociados do gênero discursivo charge. Portanto, além de se trabalhar com a oralidade, é possível incluir nesta proposta metodológica um olhar para o letramento visual, de maneira que os discentes construam argumentos voltados para a multimodalidade de sentidos expostos neste texto.



UNIDADE
7

O jogo das opiniões



Charge de Julio Mariano publicada no site do *Jornal da Ciência*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em setembro de 2015.

1. Essa imagem é uma charge, forma de arte com tom crítico sobre um fato do cotidiano. O que é criticado pela charge desta abertura?
2. Como o chargista representa as vozes divergentes a respeito do tema em questão?
 2. O chargista representa dois posicionamentos por meio das personagens. De um lado, estão os cientistas (contrários ao corte de investimentos na ciência) e, do outro, o homem de cartola, com uma postura corporal que sugere falta de abertura ao diálogo. Ele representa a voz favorável ao corte de investimentos na ciência.

Faça as atividades no caderno.

Saiba +

Charge
A charge circula em jornais e revistas impressos e *on-line*. Pode mesclar linguagem verbal e visual para expressar humor. Faz crítica a situações relacionadas a problemas sociais.

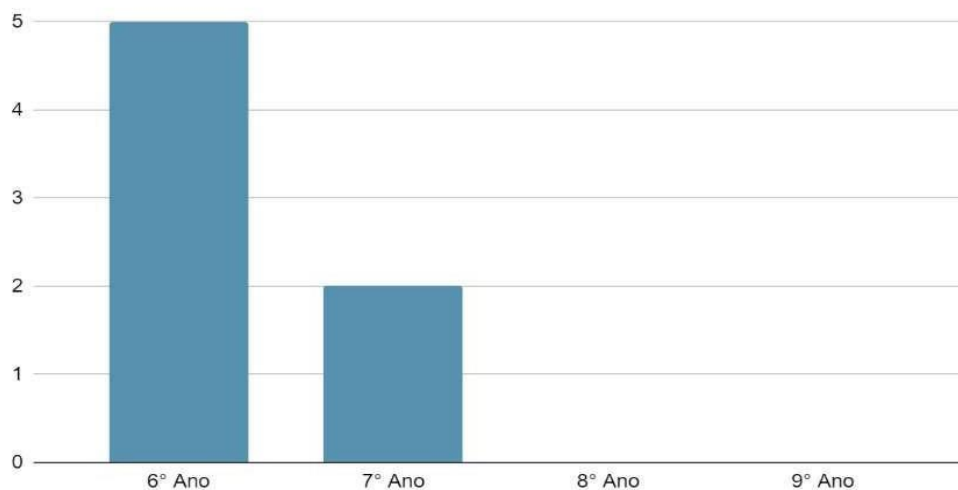
250

Fonte: Araribá Conecta Português 9º Ano, p. 250, 2024.

Campanha ou anúncio publicitário

Gráfico 3

Gênero Discursivo - Campanha ou Anúncio Publicitário



Fonte: Autora, 2023.

No livro do 6º ano, temos esse anúncio publicitário:

5. Observe as informações presentes no texto da campanha, inclusive sua fonte, publicada no site da Fiocruz em maio de 2020.

**CAMPAINHA PARA
FABRICAÇÃO
DE MÁSCARAS
PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA DA BAHIA**

ORGANIZAÇÃO:
Prof.ª Dr.ª Sorala Cordeiro | Faculdade de Farmácia - UFBA
Prof.ª Dr.ª Junia Dutra | Faculdade de Farmácia - UFBA
Dr.ª Isadora Skueira | Inst. Gonçalo Meniz - FIOCRUZ

FAÇA SUA DOAÇÃO
PARTICIPE DESSE PROJETO:
APONTE A CÂMERA DO CELULAR
PARA O QR CODE AO LADO E
FAÇA A SUA DOAÇÃO, AUMENTE
ESSA REDE DE SOLIDARIEDADE.

Disponível em: <https://www.bahia.fiocruz.br/fiocruz-bahia-apoia-campanha-de-fabricacao-de-mascaras-para-populacao-indigena/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

- Considerando o contexto – texto publicado no site da Fiocruz em maio de 2020 –, o que motivou essa campanha?
- Que elementos visuais do texto têm relação com a população indígena?
- Esse texto pode ser chamado de hipertexto. Por quê?

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 23, 2024.

Em um tópico intitulado “Linguagem e interação”, o livro traz uma definição do que é um hipertexto (p. 19). Fazendo menção a essa definição, temos a 5ª questão que vem acompanhada de anúncio publicitário, falando sobre uma campanha para fabricação de máscaras para a população indígena da Bahia. Logo em seguida, temos três indagações (letras a, b e c), bem alinhadas e fechadas em um único objetivo, que são algumas características que compõem a campanha e outra referente ao hipertexto.

Ainda que o livro defenda que “Diante de um texto é preciso ler todos os seus elementos e considerá-los em sua totalidade para que a mensagem faça sentido e ganhe significado” (ARARIBÁ, 2024, p. 18). Não é isso que acontece nessa questão, na qual se faz uso de um texto multimodal, desconsiderando o valor significativo estabelecido pela cor da campanha, as fontes disponibilizadas, os elementos linguísticos e também a imagem. As perguntas dispostas no livro, não contribuem para que os alunos desenvolvam uma interpretação que considere todas as informações, contexto, linguagem utilizada e a função social que o gênero fornece.

Desse modo, o gênero foi utilizado de maneira estrutural, privilegiando alguns aspectos sem considerá-lo em sua totalidade. Nesse sentido, seria de suma importância trabalhar os elementos constituintes e visuais, levando em consideração o objetivo da cor escolhida para compor a campanha, a função da imagem na emissão da mensagem e as diversas fontes que foram utilizadas. Portanto, notamos que essa questão está associada somente ao viés gramatical, deixando de lado os construtos semióticos que contribuem para que a informação seja dada de forma completa.

No livro do 7º ano aparece um anúncio de uma campanha de conscientização de regras para os ciclistas, no qual é retirado do texto a palavra *contramão* de maneira isolada, para estabelecer os estudos da formação de palavras, exemplificando o prefixo e o radical. Nesse contexto, o texto multimodal vem como elemento ilustrativo e pretextual, não sendo considerado no momento de interpretação e compreensão textual.

Observe este anúncio de uma campanha de conscientização de regras para os ciclistas:



Anúncio de propaganda de uma das campanhas de conscientização de regras para os ciclistas, promovida pelo movimento Respeite um carro a menos, iniciada em 2012.

O foco do anúncio está na regra de que o ciclista não deve andar na contramão do trânsito para não causar acidentes. Observe a formação, por derivação prefixal, da palavra **contramão**:



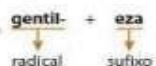
Analogamente, na **derivação sufixal** adiciona-se um sufixo a um radical.

Observe como esse processo ocorre nesta inscrição:



Recorte de inscrição de estandarte feita por José Datrino (1917-1996).

A palavra **gentileza** constrói-se por derivação sufixal:



É possível também formar palavras agregando um prefixo e um sufixo ao mesmo radical.

Saiba +

Gentileza gera gentileza

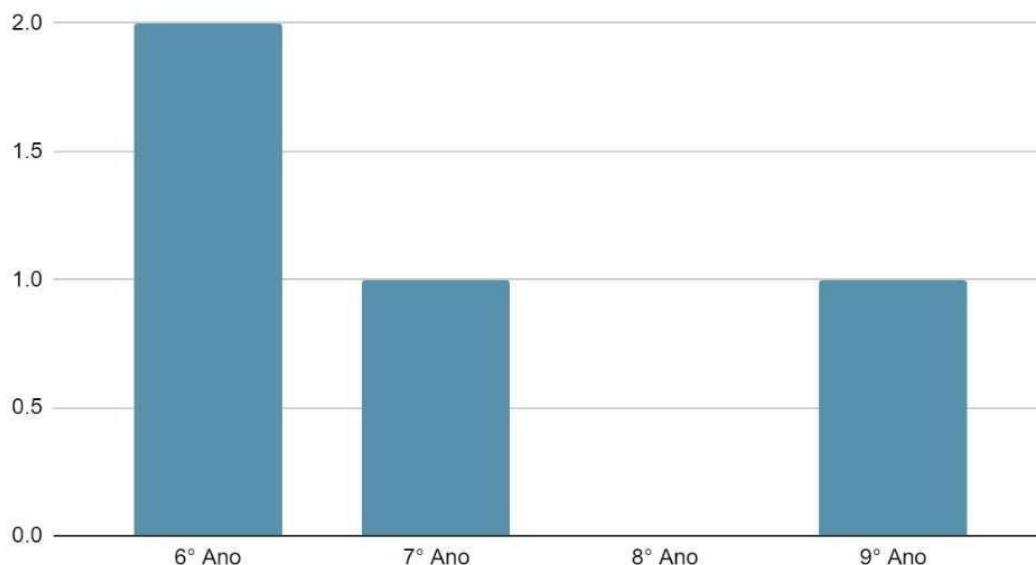
José Datrino (1917-1996) foi uma personalidade urbana carioca que se tornou conhecida por fazer inscrições nas pilastras e nos muros do viaduto da Avenida Brasil, no Rio de Janeiro (RJ), além de registrá-las em estandartes que carregava consigo. Entre as diversas inscrições, a que traz a frase que mais se divulgou é "Gentileza gera gentileza". Esse é também o *slogan* do Movimento Mundial pela Gentileza, surgido em 1997 em um congresso em Tóquio que reuniu grupos do mundo todo que se dedicavam a promover eventos e ações de gentileza. Esse movimento, com o tempo, se ampliou e até hoje é uma das iniciativas mais relevantes nessa direção.

Reprodução gratuita de acordo com a Licença CC BY-SA 4.0 de Araribá Conecta

Anúncio de Propaganda

Gráfico 4

Gênero Discursivo - Anúncio de Propaganda



Fonte: Autora, 2023.

3. Leia um anúncio de propaganda de uma campanha de trânsito.



- A quem se dirige esse anúncio?
- Quais são os objetivos dessa campanha?
- Em seu caderno, copie as duas frases que estão em destaque no anúncio.
- O que significa o símbolo # (*hashtag*) antes da expressão "FocaNoTransito", na parte superior do anúncio?
- O animal representado no anúncio é uma foca. Discuta com um colega: a palavra **foca** nesse anúncio não remete só ao animal. A que outro significado se refere? Use a conclusão a que vocês chegaram para explicar por que há humor nesse anúncio.
- Se o texto do anúncio fosse falado por um guarda de trânsito, sem articulação com uma imagem, ele teria o mesmo efeito de sentido? Por quê?

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 29, 2024.

No livro do 6º ano, é exposto esse anúncio de propaganda que faz uma relação entre a gramática e os recursos multimodais, enfatizando a importância da imagem da foca, que nesse contexto, muda todo o sentido do enunciado. Essa

atividade é de grande valia para a interpretação de textos multimodais, pois faz uma interação entre a mensagem escrita e a mensagem visual, mostrando aos discentes a necessidade de se atentar para a carga ideológica que o elemento imagético assume nos gêneros discursivos multimodais.

Diferentemente da abordagem que é feita no texto acima, temos o anúncio de propaganda que aparece no livro do 7º ano, no qual vem para ilustrar a expressividade do emprego da antítese, estendendo os questionamentos (a, b e c) para perguntas extremamente estruturais, sobre as figuras de linguagem e sobre os modos verbais. Assim, não há uma abordagem do gênero como um todo, somente o estudo da classificação de algumas expressões dissociadas do contexto.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Observe a expressividade do emprego da antítese neste anúncio de propaganda:



Garrafa PET vazia tem valor líquido e certo: reciclada, vira tecido, madeira sintética ou plástico novo de novo. Separar o lixo facilita o trabalho dos catadores e aumenta o material aproveitado. Principalmente se você limpar as embalagens por dentro, retirando toda a sujeira antes de descartá-las. Mude de atitude. Assim, você ajuda a gerar renda para quem mais precisa e poupa recursos naturais. Saiba mais no brasil.gov.br

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ministério do Meio Ambiente. Anúncio da campanha de coleta seletiva de lixo, 2015.

- Copie em seu caderno a expressão que apresenta antítese. Que ideia essa antítese ressalta?
- No texto abaixo da imagem, encontramos alguns verbos no modo imperativo. Copie-os em seu caderno. 1. b) *Mude; saiba; separe; acerte.*
- Outros verbos estão no presente do indicativo, expressando fatos. Identifique-os.

2. Leia a tirinha:



DAVIS, Jim. *Garfield*: 2582 tiras. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 102.

- Observe que as cenas dos quadrinhos exemplificam as falas da narração, que apresentam as leis do Garfield. Que recurso os textos dessa lei utilizam para fazer generalizações?
- O argumento utilizado por Jon para persuadir Garfield a comer é convincente? Justifique.
- Encontramos dois exemplos de vocativo nessa tirinha. Identifique-os.
- A ironia está presente em toda a tirinha. Explique como essa figura de linguagem provoca humor no primeiro quadrinho.

Fonte: Araribá Conecta Português 7º Ano, p. 272, 2024.

Assim como acontece no anúncio do livro do 7º ano, o anúncio de propaganda que aparece no livro do 9º ano vem exclusivamente para reforçar o uso dos verbos no modo imperativo, no qual a atividade solicita que os discentes selecionem essas palavras e reescrevam, de modo, que respondam a questão. Na letra b é feita uma referência do desenho que aparece no anúncio com o emoji, porém a interpretação não é aprofundada, ao ponto de observar o desenho com

mais afino e buscar compreender os demais formatos que são utilizados para passar as informações.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Observe o anúncio de propaganda a seguir:

O anúncio apresenta três macaquinhos de pelúcia no topo. Abaixo deles, um banner amarelo contém o texto: 'Fique atento. Denuncie. PROTEJA nossas crianças e adolescentes da violência. Procure o Conselho Tutelar ou disque 100'. No canto inferior direito do anúncio, há o logotipo do Brasil e o nome da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

- a. Qual é o objetivo desse anúncio de propaganda? **1. a) Resposta pessoal.**
- b. Você conhece outra imagem famosa de três macaquinhos? O que há de diferente neles?
- c. Em anúncios de propaganda, é muito comum o uso dos verbos no modo imperativo para que o impacto no leitor seja maior. Quais são os verbos que estão no imperativo nesse texto?
- d. A palavra **olhar** está sendo usada como verbo ou como substantivo no anúncio? Há um determinante que a acompanha? Qual é?
2. Transforme os períodos a seguir, de modo a torná-los uma só oração, e nominalize o pronome **isso**. Faça as modificações necessárias para manter o sentido original.
- a. A garota é educada com todos. A família admira muito **isso**.
- b. Os estudantes são rigorosos com os trabalhos. Os professores aprovam **isso**.
- c. Os pais são muito pontuais nas reuniões. A coordenação elogia **isso**.
- d. O garoto era muito medroso. Seus pais se preocupavam com **isso**.



Atividades

1. Leia o cartaz.

Faça as atividades no caderno.

OS MACACOS NÃO TRANSMITEM
A FEBRE AMARELA,
ELES SÃO VÍTIMAS DA DOENÇA

A febre amarela é transmitida **apenas pela picada dos mosquitos**, tanto nas pessoas, como nos macacos.

#ACULPA NÃO É DO MACACO

ICMBio
MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE
MINISTÉRIO DA SAÚDE
BRASIL

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA-MMA). Campanha #aculpãonãoédomacaco, 16 mar. 2017. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/informar/macacos-nao-transmitem-febre-amarela-denuncie-agressoes>. Acesso em: 21 fev. 2018.

- A quem se dirige esse cartaz?
- Qual é o objetivo do cartaz?
- O que significa o símbolo # (*hashtag*) antes da frase "A culpa não é do macaco"?
- Quantas palavras acentuadas podem ser encontradas no texto do cartaz? Quais?
- Em seu caderno, copie todas as palavras paroxítonas presentes no texto do cartaz.
- Alguma das palavras que você copiou recebe acentuação gráfica?
- Como terminam as palavras paroxítonas que você copiou no caderno?

34

Fonte: Araribá Conecta Português 6º Ano, p. 34, 2024.

O cartaz é um gênero discursivo multimodal, que tem como objetivo a transmissão de uma informação de forma dinâmica ilustrativa ou com o intuito de convencer o leitor de comprar um produto. Para isso, esse tipo de texto utiliza a função de linguagem informativa e apelativa. Outro ponto importante é o uso da linguagem verbal e não-verbal, a utilização de figuras de linguagem, de verbos no imperativo e a presença de textos curtos que prezam pela estética (harmonia entre tamanhos das letras e das imagens, espaçamento, utilização de cores), que são uma das características marcantes desse gênero discursivo, contribuintes para que a mensagem possa chegar ao seu objetivo final e cumpra sua função social.

Esse cartaz exposto acima, aparece em uma atividade do livro do 6º ano, referente ao estudo das palavras que recebem acentuação gráfica, com o objetivo

dos discentes fixarem o assunto estudado, selecionando as palavras paroxítonas que são utilizadas na composição desse gênero discursivo. Apesar do gênero ser multimodal, a atividade é direcionada somente para as questões gramaticais de forma isolada, sem se atentar aos demais elementos que contribui intimamente para a formação do sentido do texto. Assim, em Bakhtin (1997) encontramos uma forma da organização e análise da constituição dos gêneros, no qual diz que:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p.279).

Desse modo, para Bakhtin o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional são elementos decisivos e característicos dos gêneros discursivos. Para tanto, ele afirma que assim como a atividade humana, a diversidade dos gêneros dos discursos são múltiplas e dependendo do contexto e de sua finalidade novas interpretações são criadas do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997).

Meme

Apaga que dá tempo...

As risadas são boas, porém é preciso não ir com tanta pressa na hora de produzir, curtir ou compartilhar *memes*.

Na produção de conteúdos na internet, há quem se aproprie de ideias, falas e imagens alheias. Entretanto, o uso da criação artística ou intelectual de alguém pode ir contra o direito de autoria. O criador do *meme* pode ter de responder judicialmente se a criação depreciar o detentor dos direitos da imagem ou da obra.

Como sabemos, os *memes* às vezes são usados para depreciar pessoas, instituições ou o trabalho feito por elas. A internet possibilita que uma pessoa ao mesmo tempo interaja e se esconda, de modo que, sem estar frente a frente com o outro, se sente encorajada a ofender e a depreciar. Quando essa prática ocorre de forma constante contra alguém, ela recebe o nome de *cyberbullying*. Tome cuidado ao curtir, comentar ou compartilhar conteúdo que, mesmo parecendo engraçado ou inofensivo, pode propagar difamação e magoar uma pessoa ou desacreditar uma instituição séria.

- ▲ As pessoas compartilham o que pensam nas redes sob o argumento "É minha opinião". Discuta com seus colegas alguma situação visualizada por você em que uma postagem humorística tenha tido como finalidade depreciar uma pessoa. É válido usar como fonte de humor a aparência de alguém, o seu estilo pessoal, a cor da pele, o cabelo, o peso, o gênero, o saber escolar etc.? Discutam essas questões, pensando nas consequências para quem é alvo desse tipo de postagem.
- ▲ Em que situações você acha que é válido denunciar e bloquear conteúdos abusivos?

Neste caso, a cena de um filme foi usada para criar um *meme* sarcástico. O riso fácil depreciando alguém ou seu trabalho deve dar lugar ao aplauso pelo esforço e à oferta de dicas positivas.

Reprodução da página de uma plataforma compartilhadora de *memes*. Essa cena do filme *A fantástica fábrica de chocolate*, na versão de 1971, com o ator Gene Wilder, foi, durante muito tempo, uma das imagens mais usadas para a produção de *memes*. Disponível em: <https://es.memedroid.com/memes/detail/205057?refGallery=userUploads&page=1&username=themaniesousa>. Acesso em: 10 mar. 2022.

104



Fonte: Araribá Conecta Português 9º Ano, p. 104, 2024.

O *meme* é um gênero textual, composto por imagens, vídeos ou áudios. É destacado por passar piadas, críticas, ideais ou até mesmo fazer parte de campanhas publicitárias, de maneira interativa.

É considerado um texto multimodal, podendo aparecer com o uso da linguagem verbal e não verbal, em outros casos pode aparecer só com a expressão ou foto, sem um apoio textual explicativo.

No livro do 9º ano, é inserido um *meme* para abordar a importância desse gênero discursivo em ambientes virtuais. O gênero aparece de forma bastante limitada, gerando uma discussão sobre a opinião acerca de conteúdos polêmicos que circulam nas redes e o papel do *meme* na exposição do pensamento do cidadão, mas não envolve uma abordagem que contribua na construção de um letramento visual nos educandos.

Portanto, o trabalho com o gênero discursivo multimodal meme deveria ter sido abordado de maneira mais crítica, buscando enaltecer a autonomia argumentativa e crática do discente, ao mesmo tempo que o levaria a pensar sobre os sentidos e sigficados estabelecidos no processo de escolha imagética que acompanha o gênero em questão. Dessa maneira, os educandos compreenderiam esse instrumento comunicativo não apenas como uma brincadeira compartilhada nos ambientes virtuais, mas também como um texto multimodal que vincula informação mediante a linguagem verbal e a linguagem visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões que foram realizadas ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que as propostas de leitura e escrita dispostas nos livros didáticos de língua portuguesa são, na maioria das vezes, tarefas estruturais, de codificação e decodificação, o que significa dizer que a competência semântica não vem sendo abordada da maneira necessária, tendo em vista que o livro didático de língua portuguesa permanece tratando de forma bastante sistemática aspectos relacionados à produção de significados/sentidos, como foi possível observar. Nesse sentido, confirmamos o quanto o olhar para os gêneros discursivos multimodais vem sendo desprestigiado no contexto do livro didático, tendo em vista que, conforme foi verificado nas análises, os resultados apontam para proposta de trabalho que não viabiliza o desenvolvimento da capacidade leitora que considere a multiplicidade de informações disponíveis no texto e conseqüentemente que trabalhe para o desenvolvimento do letramento visual.

Neste trabalho, tínhamos como objetivo refletir sobre o letramento visual dos alunos a partir da análise dos gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II. Sendo assim, buscamos observar como se apresentam as atividades de leitura e escrita dos gêneros discursivos que integram diversos recursos semióticos, já que esses gêneros requerem um trabalho mais elaborado, já que sua composição é interligada com as palavras, as imagens, como também outros elementos semióticos, pois só uma “abordagem conjugada de todas as diversas fontes de linguagem que compõem o texto é capaz de abarcar de maneira satisfatória todos os aspectos que envolvem o processamento textual” (MAZDENSKI, 2008, p. 26).

No propósito de alcançar nossos objetivos, na primeira seção refletimos sobre as diferentes definições de linguagem e sobre os gêneros discursivos, já que toda prática social acontece por meio da linguagem e em nossas interações sociais estamos sempre em contato com os gêneros discursivos. Desta forma, foi de suma importância estudar os aspectos que constituem esses textos verbo-visuais e compreender que para a formação de alunos críticos e proficientes nas práticas de leituras e interpretações, torna-se necessário levar o gênero como instrumento de reflexão dentro e fora da sala de aula, já que ele se constrói em uma multiplicidade

de linguagens e de intenções que estão intrinsecamente associadas ao desenvolvimento das atividades humanas.

Na segunda seção, traçamos uma reflexão acerca da multimodalidade e do letramento visual, haja vista que na contemporaneidade, evidencia-se fortemente a presença de textos que lidam com várias composições semióticas, onde a linguagem verbal está associada a linguagem visual para produzir efeito de sentido, ou seja, os múltiplos modos linguísticos se conectam e significam. No entanto, apesar dessa forte repercussão de textos multimodais na sociedade, eles raramente são interpretados ou vistos como partes privilegiadas do texto e, portanto, portadoras de sentido.

Nessa perspectiva, torna-se necessário um estudo que ultrapasse o padrão do conceito de texto apenas como o elemento verbal e passe a considerar as diferentes composições semióticas como um texto e não só como um elemento acessório ou um pretexto para o trabalho com os aspectos gramaticais. Viu-se, na maioria das propostas de atividades apresentadas pela coleção, que as abordagens que são sugeridas para as aulas de língua materna não ultrapassam o limite rotineiro de leitura e interpretação, não sendo, dessa forma, eficiente a interação entre o texto verbal e visual em sua completude.

Na terceira e última seção traçamos um estudo sobre a importância do livro didático como instrumento de ensino da língua portuguesa, considerando a análise feita a partir dos gêneros discursivos multimodais charges, tirinhas, cartaz, anúncio de propaganda e publicidade, meme, poesia visual/concreta, haicai, dentre outros. Os dados analisados na coleção são pontos que revigoram a necessidade de propostas que sejam mais contextualizadas, de modo que tenham um olhar diferenciado para os gêneros discursivos multimodais, já que são muito importantes para a prática da leitura, interpretação/compreensão, produção textual e em geral para a prática do letramento visual. Entretanto, apesar de estarem intimamente presentes nos livros didáticos e, conseqüentemente nos contextos de sala de aula, nem sempre são abordados da forma devida.

Assim, por meio das análises realizadas, foi possível constatar que o tratamento dado aos gêneros discursivos multimodais no livro didático de língua portuguesa é somente um modo ilustrativo sendo, na maioria das vezes, utilizado como pretexto para ensinar as regras gramaticais, de maneira que o gênero

aparece, mas não é ofertada uma atenção devida, visto que o foco principal do material didático é o ensino de critérios ortográficos e estruturais, distanciando-se, assim, da proposta de desenvolver o letramento visual e crítico dos estudantes. Como consequência desse ensino estrutural, temos a constituição de discentes com a capacidade de interpretar somente o que já está exposto no texto, por meio das palavras e, não com a capacidade de compreender os múltiplos sentidos contidos em um texto multimodal, ou seja, são formados cidadãos que não compreendem o letramento visual de maneira precisa.

Deste modo, nas discussões que foram realizadas ao longo deste estudo, evidenciamos algumas propostas de abordagem do gênero discursivo multimodal de maneira integralizada, assim como enfatizamos a importância de se considerar os elementos verbais e visuais presentes no texto, a fim de obter um trabalho que contemple todos os elementos linguístico-discursivos que são utilizados na elaboração dos diferentes gêneros e seus efeitos de sentidos. Nesse sentido, depreendemos que a formação de um leitor proficiente requer um trabalho contextualizado, de maneira que a leitura, a escrita e as atividades de compreensão textual não aconteçam de forma sistemática e regressiva, pois tais gêneros exigem diferentes modos de ler, interpretar e compreender o mundo.

Portanto, faz-se necessário considerar, que a instituição escolar, o professor e o livro didático são pontes interligadas e necessárias à formação linguística dos alunos e para o desenvolvimento de um leitor crítico, cuja responsabilidade institucional transcende a prática escolar e atinge a dimensão social. Por isso, deve-se preparar os discentes para participarem de maneira ativa e crítica nas diversas situações sociais em que for colocado a interagir, ou seja, disponibilizar recursos que os permitam desenvolver uma prática enunciativa de maneira eficaz na sociedade.

Além disso, é de suma relevância um trabalho mais rigoroso com os gêneros discursivos multimodais para que eles sejam vistos como uma prática impulsionadora para a formação de conhecimento, de leitores, críticos e cidadãos ativos e não apenas como um pretexto ilustrativo para o ensino da gramática. Ademais, os livros didáticos analisados não contemplam o trabalho com o gênero em sua totalidade, segundo nos orienta Bakhtin, Rojo, Kress e van Leeuwen e entre os demais teóricos que embasaram o nosso estudo.

Foi possível constatar que o livro didático não contribui para o desenvolvimento do letramento visual, de acordo com a tridimensionalidade da linguagem defendida por Bakhtin, pois na maioria das vezes o gênero discursivo é estudado enfatizando somente uma parte, sendo priorizada a parte estrutural verbal. Dessa maneira, a forma como o gênero discursivo é abordado não mobiliza o letramento crítico e visual dos sujeitos, pois a multimodalidade aparece apenas como recurso ilustrativo, como suporte ou elemento secundário que depende intimamente do texto verbal para fazer sentido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. **Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada - um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 173-202, 2009.

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. - 1ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. *Multilingual Matters: Clevedon*, 2001. 484p.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso [1952-1953]**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Sydney: University Technology Sydney. 2008.

BARROS, C. G. P. **Capacidade de leitura de textos multimodais**. POLIFONIA, Cuiabá: EDUFMT, p.161-186, 2009.

BEZERRA, M. A. **Textos: seleção variada e atual**. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português - múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33 - 45.

BORTONI, R. S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

CALLOW, J. **Reading the visual: an introduction**. In: CALLOW, J. (org.). *Image matters*

- visual texts in the classroom. Newtown, Australia: PETA, p. 1-13, 1999.

CALLOW, J.. **The shape of text to come - how image and text work.** PETAA, 2014.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J; DESLAURIES, J. P.; GROULX LH; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.295-316.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective.** Malden/Oxford: Wiley/Blackwell, 2009. GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDSTEIN, B. **Working with Images: a resource book for the language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004

KRESS, G. et al. **Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the Science classroom: a multimodal approach.** New York: Continuum. 2001.

KRESS, G.; VAN, L. **Reading images: the grammar of visual design.** 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. & T. VAN L. **Reading images: the grammar of the design visual.** London: Routledge, 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1999.

LEMKE, J. L. **Social semiotics: A new model for literacy education.** In: Bloome, D. (ed.) **Classrooms and literacy.** Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1998.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013, p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A.. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

MOREIRA, S. V. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

MUFFOLETTO, R. **An inquiry into the nature of Uncle Joe's representation and meaning**. Reading online, v.4, n.8, 2001.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. **Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise**. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas. Maringá: Ed. UEM, 2011. p.101-120.

PINTO, A. M. **A representação da mulher nos livros didáticos de história Dissertação (Mestrado)** -Programa de Pós-graduação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANIE, D. **Educação Do Senso Comum a Consciência Filosófica**; 17ª Ed. -1996. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, Julho, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SILVA, G. G. **Multimodalidade na sala de aula: um desafio**. Rio de Janeiro: 2001.

SOARES, M. **A escolarização da leitura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2. Ed. 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. SOUZA, S. J. *Infância e linguagem*. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 1996.

STOKES, S. **Visual literacy in teaching and learning: a Literature Perspective**. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, vol. 1, n.1, p. 10 - 19, 2002.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. 2008. 199 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/publico/TESE_NARA_HIROKO_TAKAKI.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics* New York: Routledge , 2011. p. 668-682.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WILEMAN, R. E. **Visual communicating**. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993