



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MARIA GORETTE ANDRADE SILVA

**MULTIMODALIDADE(S): A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

MARIA GORETTE ANDRADE SILVA

**MULTIMODALIDADE(S): A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Sob a orientação do Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S586m Silva, Maria Gorette Andrade
Multimodalidade(s) [manuscrito] : a mobilização de saberes nas aulas de língua portuguesa / Maria Gorette Andrade Silva. - 2015.
87 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino de Língua Portuguesa 2. Multimodalidade 3. Livro Didático 4. Ensino Médio I. Título.

21. ed. CDD 372.6

MARIA GORETTE ANDRADE SILVA

**MULTIMODALIDADE(S): A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes, do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovada em: 03/12/2015

BANCA EXAMINADORA

Linduarte Pereira Rodrigues Nota: 10,0
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB
(Orientador)

Manassés Morais Xavier Nota: 10,0
Prof. Ms. Manassés Morais Xavier – UFCG
(Examinador)

Tânia Maria Augusto Pereira Nota: 10,0
Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB
(Examinadora)

Média: 10,0

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, o grande autor multimodal da minha existência, por seu infinito e inigualável amor, dando-me luz e sabedoria para que eu pudesse seguir adiante.

Aos meus pais, Josias e Maria do Carmo, pelo incansável cuidado e apoio, não medindo esforços para a realização dos meus objetivos. Sou grata a Deus por ter nascido em um berço familiar digno, responsável pelo ser humano que hoje sou.

Aos meus irmãos, Marcos e Cristina Andrade, pela solidariedade e compreensão, tantas vezes demonstradas.

À Cleonice Gomes, pelo incentivo inicial, pela satisfação de (por vezes) dividirmos as mesmas escolhas e, desde sempre, acreditar no meu potencial; mostrando-se ser, mais do que um membro da família, uma verdadeira irmã. Como também a Adriana Adelino, sobretudo, pelos laços de amizade criados ao longo da graduação.

À Universidade Estadual da Paraíba, pela viabilização da minha formação acadêmica.

Ao professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, pela atenção e disponibilidade como orientador; e por acreditar que eu posso ir muito além.

À Magliana Rodrigues, pela compreensão e ensinamentos, por ter me dado a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Às minhas colegas do Projeto Base Artística e Reflexiva (B.A.R.) (Bruna Santos, Haiany Leôncio, Stefanie Nascimento e Milena Daffani), pela satisfação de convivência e pelo significativo trabalho que juntas realizamos.

Aos professores examinadores deste trabalho: a professora Tânia Maria Augusto Pereira e o professor Manassés Morais Xavier.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação, bem como para a realização deste estudo.

“Produzimos [...] textos para serem lidos
pelos nossos sentidos”

(DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

a escola que queremos impõe-nos ações na
escola que temos”
“[...] construir a
(GERALDI, 2010, p. 43-44).

RESUMO

A sociedade contemporânea constitui-se de um agrupamento de textos visuais que permeiam perceptivelmente o cotidiano. A imagem deixa agora de ser apenas uma ilustração para ser associada à produção de sentidos, decorrente dos construtos semióticos que compõem os textos e que contribuem para o desenvolvimento crítico dos sujeitos frente às situações comunicativas diversas. Nessa perspectiva, pesquisas na área da linguística (com destaque nos estudos sobre (multi)letramento(s) e multimodalidade textual) têm contemplado o caráter verbal e não verbal da língua(gem), com a finalidade de investigar possibilidades de abordagens que considerem os modos de representação dos textos e suas particularidades, de acordo com o contexto social em que se inserem. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, ressalte-se que em meio às inovações, sobretudo, as tecnológicas, o livro didático (LD) ainda assume um papel de destaque na sala de aula, tornando-se um considerável meio investigativo. Partindo de tais pressupostos, procura-se neste trabalho investigar a presença da multimodalidade nas aulas de língua portuguesa, com vistas a verificar de que forma esse fenômeno tem sido abordado no contexto do Ensino Médio, de forma a despertar no aluno seu lado crítico-reflexivo. Para tanto, tomamos como *corpus* para análise os LD: “Português: literatura, gramática, produção de texto”, dos autores Leila Lauer Sarmiento & Douglas Tufano (2010); e “Português: contexto, interlocução e sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara (2013); utilizados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, localizada na cidade de Campina Grande – Paraíba, durante os anos letivos de 2014 e 2015. Durante a pesquisa, buscamos verificar as orientações dispostas no Manual do Professor (MP) de cada LD, bem como se a multimodalidade se faz presente no cotidiano escolar, mediante a observação das aulas de uma professora de nível médio da referida escola. Este estudo está pautado nas metodologias da pesquisa exploratória, qualitativa, bibliográfica, documental e etnográfica. Para fundamentá-lo, dialogamos com as orientações oficiais e com as reflexões de Dionísio (2008; 2014), Dionísio & Vasconcelos (2013), Francelino (2010; 2011), Marcuschi (2007; 2008a; 2008b; 2010), Rojo (2012), Rojo & Barbosa (2015), Geraldi (1997; 2010), dentre outros. Com base nos resultados, evidencia-se que aos poucos a multimodalidade vai ganhando espaço nos LDP, a partir da sua organização gráfica, da presença de imagens e textos multimodais, bem como da exploração dos aspectos verbo-visuais em algumas atividades; percebe-se que as orientações destinadas aos professores apresentam perspectivas relevantes ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No entanto, o trato relativo à multimodalidade dos textos contemporâneos ainda é escasso; além disso, depreende-se que embora alguns profissionais busquem enfatizar em suas aulas a existência de outras linguagens, percebe-se certa superficialidade quanto à abordagem dos aspectos multimodais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Aula de língua portuguesa. Livro Didático. Ensino Médio.

ABSTRACT

Contemporary society is made up of a cluster of visual texts that noticeably permeate daily life. The picture now becomes not only an illustration to be associated with the production of meaning, due to the semiotic constructs that make up the texts and contributing to the critical development of the subjects across the various communicative situations. From this perspective, research in the linguistic area (especially in studies of (multi) literacy (s) and textual multimodality) have contemplated the character verbal and nonverbal language (gem), in order to investigate approaches that consider the possibilities modes of representation of texts and their particularities, according to the social context in which they operate. In the case of Portuguese language teaching, it is worth mentioning that among the innovations, above all, technological, the textbook (LD) still plays an important role in the classroom, making it a considerable investigative means. Starting from these assumptions, demand in this work to investigate the presence of multimodality in the Portuguese language classes, in order to verify how this phenomenon has been addressed in the context of high school, in order to awaken in students their critical-reflective side. To this end, we take as corpus for analysis LD: "Portuguese: literature, grammar, text production," the authors Leila Lauar Sarmento & Douglas Tufano (2010); and "Portuguese: context, dialogue and direction," the authors Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadette M. Abaurre & Marcela Pontara (2013); used at the State Elementary School and Middle Assis Chateaubriand, located in the city of Campina Grande - Paraíba, during the academic years 2014 and 2015. During the research, we check the guidelines laid out in the Teacher's Guide (MP) of each LD, as well as multimodality is present in everyday school life, by observing the classes of a teacher of middle of that school. This study is based in the methodologies of exploratory research, qualitative, bibliographical, documentary and ethnographic. To base it, we dialogue with official guidance and the reflections of Dionysus (2008; 2014), Dionysus & Vasconcelos (2013), Francelino (2010; 2011), Marcuschi (2007; 2008a; 2008b; 2010), Rojo (2012), Rojo and Barbosa (2015), Geraldi (1997; 2010), among others. Based on the results, it is evident that multimodality will gradually gaining ground in the LDP, from its graphic organization, the presence of images and multimodal texts, as well as the exploitation of verbal-visual aspects in some activities; realizes that the Guidelines for teachers have relevant perspectives to the learning of Portuguese. However, the deal on the multimodality of contemporary texts is still scarce; Furthermore, it appears that although some professionals seek to emphasize in their classes the existence of other languages, we can see certain superficiality as the approach to multimodal aspects.

Keywords: Multimodality. Portuguese class. Textbook. High School.

LISTA DE SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Assistência do Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Material Didático
GLD – Guia do Livro Didático
GV – Gramática Visual
GNL – Grupo de Nova Londres
HQ – História em Quadrinhos
INL – Instituto Nacional do Livro
LD – Livro Didático
LDP – Livro Didático de Português
LDPEM – Livro Didático de Português do Ensino Médio
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF – Linguística Sistemico-Funcional
MP – Manual do Professor
NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
RCEMPB – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba
TCAM – Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal.....	38
Figura 2 – Anúncio publicitário.....	42
Figura 3 – Funcionamento do PNLD.....	48
Figura 4 – Capa do LDPEM “Português: Literatura – Gramática – Produção de texto” (1º ano).....	56
Figura 5 – Enunciado para a produção de uma HQ.....	58
Figura 6 – Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais do texto (1).....	60
Figura 7 – Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais do texto (2).....	61
Figura 8 – Capa do LDPEM “Português – contexto, interlocução e sentido” (1º ano).....	62
Figura 9 – Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais do texto (3).....	65
Figura 10 – Quadro “Saiba mais” – Considerações sobre letramentos multissemióticos (MP/LD1)....	67
Figura 11 – Gênero tira trabalhado durante a aula (1).....	70
Figura 12 – Atividade trabalhada em sala de aula.....	74
Figura 13 – Gênero tira trabalhado durante a aula (2).....	75
Figura 14 – Texto trabalhado durante a aula (1).....	76
Figura 15 – Texto trabalhado durante a aula (2).....	77

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Instrumentos de pesquisa.....	53
Gráfico 1 – Gêneros multimodais mais utilizados no LD “Português: Literatura – Gramática – Produção de texto” (1º ano).....	59
Gráfico 2 – Gêneros multimodais mais utilizados no LD “Português: contexto, interlocução e sentido” (1º ano).....	64

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 ENSINO DE LÍNGUA(GEM): IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	17
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: ORIENTAÇÕES OFICIAIS E ACADÊMICAS	17
1.1.1 Leitura	19
1.1.2 Escrita e Reescrita	21
1.1.3 Oralidade.....	24
1.1.4 Análise linguística.....	27
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E (MULTI)LETRAMENTO(S).....	29
1.3 MULTIMODALIDADE(S): A MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA ALÉM DA LETRA	33
1.3.1 A noção de multimodalidade	34
1.3.2 A linguagem verbal e não verbal na produção de sentidos	36
1.3.2.1 A leitura de imagens	39
1.3.3 Estudos semióticos e multimodalidade: linguagem, cultura e sociedade	41

CAPÍTULO II

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
2.1 ACERCA DO <i>CORPUS</i>	44
2.1.1 O diário de pesquisa	44
2.1.2 O livro didático de português: alguns pressupostos.....	45
2.1.3 O manual do professor de língua materna.....	49
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51

CAPÍTULO III

3 A MULTIMODALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	55
3.1 O LIVRO DIDÁTICO.....	55
3.2 O MANUAL DO PROFESSOR	66
3.3 OBSERVAÇÃO DO FAZER DOCENTE.....	69
3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	84
--------------------------	-----------

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabendo-se da significância da educação na sociedade, importa refletir acerca de aspectos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, em especial de língua portuguesa. Tais reflexões, decorrentes das novas perspectivas envolvidas no sistema educacional vigente, pretendem auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino que viabilizem um trabalho pertinente em sala de aula, em uma perspectiva funcional e sociointerativa da língua(gem). Nesse contexto, entende-se a língua com “uma das formas de manifestação da linguagem” (OCEM, 2006, p. 25), em que, a partir da interação, os sujeitos produzem discursos, de acordo com seus interesses sociocomunicativos.

Especificamente no Ensino Médio, etapa conclusiva da educação básica, discute-se o novo perfil do aluno frequentador desse nível de ensino, mediante diversos fatores, a começar pelas inovações, sobretudo as tecnológicas, que se aproximam inevitavelmente do âmbito escolar. Em vista disso, torna-se primordial a busca por estratégias teórico-metodológicas que busquem promover o desenvolvimento crítico-social dos sujeitos frente à diversidade que permeia o cotidiano.

No cenário atual, muito se tem debatido acerca da diversidade (de textos, de linguagens, de culturas) que perpassa os limites físicos da escola, implicando em contribuições relevantes à formação de professores. Desse modo, cabe ressaltar que os estudos no âmbito da linguística aplicada visam ampliar a concepção docente acerca de sua própria prática, de forma a transparecer no desenvolvimento das habilidades por parte dos discentes.

Saliente-se que uma dessas contribuições diz respeito à multimodalidade textual, considerada um campo de estudos relativamente novo. A combinação da linguagem verbal e não verbal nos diferentes textos e linguagens, que fazem parte da contemporaneidade, vem se destacando cada vez mais. Essa nova perspectiva de abordagem das diversas semioses¹ que compõem os textos desafia o ensino de língua portuguesa, pelo fato de que o aluno de hoje faz parte de uma sociedade puramente visual, na qual os textos são produzidos para serem lidos pelos nossos sentidos (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Disso, depreende-se que um texto não necessariamente precisa ser escrito/verbal para significar, na realidade, se não

¹ Apesar de conhecer o conceito de semiose (processo de significação gerador de signos e de significados; isto é, ação ou influência dos signos, seus sentidos/significados num processo de relações entre signos, fora e dentro da mente do interpretante, processo responsável pela geração de signos), que advêm dos estudos semióticos peirceanos (norte-americanos); nesta pesquisa, tomaremos o significado semiose a partir dos horizontes teóricos dos estudos brasileiros da multimodalidade.

houver a apreensão de sentidos por parte do leitor, a leitura será apenas uma decodificação, seja de palavras ou por meio da linguagem visual.

Com a crescente notoriedade da imagem como forma de manifestação da linguagem, depreende-se que a mesma, quando inserida no contexto de sala de aula, desperta no leitor a sua capacidade semântico-cognitiva. A imagem, sobretudo, a linguagem não verbal, está presente por todos os lados; em casa, na rua, no trabalho, nas mídias eletrônicas e analógicas; isto é, inevitavelmente, tal recurso faz parte do cotidiano social dos próprios discentes. Convém evidenciar que a linguagem verbal deve estar em consonância com a visual, no sentido de que uma complementa a outra, embora a linguagem visual, por vezes, seja suficiente para a apreensão de sentidos.

Com isso, adentramos nos materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente, no Livro Didático (LD), entendido como um relevante suporte que comporta uma diversidade de gêneros. Na ótica de Marcuschi (2008a, p. 179), “a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade”. Cabe salientar que apesar das novas perspectivas e orientações para o ensino de língua materna, o LD ainda ocupa um lugar de destaque na sala de aula e na prática docente.

Partindo desse pressuposto, este estudo surgiu mediante as seguintes inquietações: Os Livros Didáticos de Português do Ensino Médio (LDPEM) têm contemplado, significativamente, a multimodalidade textual? Os recursos utilizados na relação verbal e não verbal têm sido abordados nos manuais didáticos de forma a contribuir para a apreensão de sentidos do aluno de nível médio, bem como para o desenvolvimento da sua criticidade? Os professores, como estão lidando com os aspectos multimodais do Livro Didático de Português (LDP) e, por conseguinte, do Manual do Professor (MP)?

Com base em tais questionamentos, destacamos como objetivo geral: investigar a presença da multimodalidade nas aulas de língua portuguesa, com vistas a verificar de que forma esse fenômeno tem sido abordado no contexto do Ensino Médio, em seu aspecto verbal e não verbal, de modo que possa despertar no aluno seu lado crítico-reflexivo. Como objetivos específicos, determinamos: 1. Descrever os LD utilizados (no período de 2014 e 2015) em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande – PB; 2. Elencar os gêneros multimodais mais recorrentes nos LD analisados; 3. Analisar se as atividades contidas nos LD contribuem para o desenvolvimento semântico-cognitivo dos discentes frente aos modos semióticos que constituem os textos; 4. Verificar se as orientações contidas no MP guiam o docente para um trato multimodal dos textos; 5. Observar se a multimodalidade se

faz presente na sala de aula, mediante a observação das aulas de uma professora que atua na Educação Básica da Rede Pública Estadual da Paraíba.

Metodologicamente, respaldamo-nos nos princípios da pesquisa exploratória, por acreditarmos na pertinência de um estudo preliminar que aproxime o leitor da multimodalidade textual, elemento primordial para a realização deste trabalho; bem como das linhas de pesquisa que concorrem para a melhor compreensão desse fenômeno. Para tanto, parte-se da observação das aulas² de uma professora do 1º ano do Ensino Médio da escola integrante da pesquisa, livros didáticos do Ensino Médio e seus respectivos Manuais do Professor, os quais conjuntamente compõem o *corpus* deste trabalho.

Por outro lado, classifica-se também como sendo uma pesquisa bibliográfica, em virtude da amplitude dos aportes teóricos utilizados para elucidar e ampliar a nossa percepção acerca da temática; além de documental, com análise da multimodalidade nos livros didáticos “Português: literatura, gramática, produção de textos”, dos autores Leila Lauer Sarmiento & Douglas Tufano (2010); e “Português: contexto, interlocução e sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara (2013) (e seus respectivos manuais do professor).

Quanto à forma de abordagem, trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, uma vez que buscamos interpretar os dados adquiridos no decorrer do processo, objetivando responder às inquietações suscitadas inicialmente.

Em se tratando da estrutura organizacional, o presente estudo configura-se da seguinte forma: estas considerações iniciais, três capítulos, sendo finalizado com as considerações finais e referências.

No **primeiro capítulo**, apresentamos as teorias norteadoras para o desenvolvimento do nosso trabalho. Inicialmente, consideramos pertinente contextualizar o ensino de língua portuguesa, atentando para os eixos da leitura, escrita e reescrita, oralidade e análise linguística. Verificamos as diversas vertentes (de teóricos e pesquisadores da área) em torno dessas habilidades primordiais para o ensino-aprendizagem em consonância com o que orientam os documentos oficiais, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); além dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEMPB).

No tópico seguinte, apresentamos a concepção de letramento no plural, bem como a noção de (multi)letramento(s), discorrendo sobre a sua relação com os gêneros

² Com a adoção de um diário de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008).

textuais/discursivos, no que se refere à funcionalidade da língua(gem). No item subsequente, abordamos o fenômeno da multimodalidade, discutindo acerca do verbal e não verbal, de forma a enfatizar a importância da imagem e dos textos multimodais na apreensão de sentidos e na cognição dos sujeitos. Além disso, fizemos uma breve explanação sobre a semiótica, uma vez que esta é responsável pelo estudo de toda e qualquer linguagem, fazendo perceber os sentidos envolvidos nos textos, discursos e linguagens existentes.

No **segundo capítulo**, tratamos do material componente do *corpus* de nosso estudo. Para tanto, buscamos tecer considerações acerca do diário de pesquisa; bem como apresentar os aspectos históricos do LDP; além de reflexões em torno do MP. Em seguida, fizemos a caracterização da pesquisa que serviu de base para os desdobramentos desta monografia.

Finalmente, no **terceiro capítulo** adentramos na análise, propriamente dita, do *corpus* selecionado para esse estudo. Nesse contexto, além das considerações resultantes da investigação multimodal nos LD mencionados, apresentamos nossas reflexões acerca das aulas observadas, bem como dos manuais do professor de cada material editorial, culminando na discussão dos resultados. Feita a análise, apontamos, de maneira geral, os resultados adquiridos no decorrer do trabalho, buscando dialogar com os objetivos propostos inicialmente. Para finalizar, foram dispostos os referenciais teóricos utilizados, cabendo ao leitor buscar em tais fontes melhor aprofundamento acerca do assunto.

CAPÍTULO I

1 ENSINO DE LÍNGUA(GEM): IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: ORIENTAÇÕES OFICIAIS E ACADÊMICAS

A sociedade contemporânea está em processo constante de transformação, motivo pelo qual constatamos que as práticas sociais dos indivíduos estão impregnadas pela diversidade que permeia o cotidiano. O contexto atual revela o quanto somos influenciados, seja através da mídia, da *internet*, da moda, bem como dos recursos persuasivos com que nos deparamos diariamente (mesmo que inconscientemente). A verdade é que a sociedade de hoje é dotada de um imediatismo exorbitante, o que, muitas vezes, acaba resultando na superficialidade das relações humanas, fator que pode influenciar na capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos.

Nesse cenário, a educação exerce um papel significativo, uma vez que se procura associar tal multiplicidade ao contexto de ensino, no intento de possibilitar ao aluno a percepção da realidade, de modo funcional e contextualizado. Perspectiva que contribui para a (re)significação do ensino de língua portuguesa, por um viés que não mais considera a gramática como sendo exclusividade para que o sujeito desenvolva adequadamente a fala e a escrita³. Nos últimos tempos, conforme aponta Geraldi (1997), o enfoque para o ensino de língua portuguesa vem sendo modificado, considerando o texto como ponto de partida para o trabalho em sala de aula, sendo, portanto, a especificidade da aula de português. Consoante os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEMPB, 2006, p. 32) “a consideração das práticas de linguagem como conteúdos de língua materna traz como consequência a adoção do texto como unidade de ensino”.

Segundo Geraldi (1997), mesmo antes de assumir a relevância que tem atualmente, o texto sempre esteve presente no âmbito escolar, porém, como: **objeto de leitura vozeada**, em que o aluno deveria ler o texto em voz alta, seguindo os mesmos passos do professor; **objeto de imitação**, em que através da leitura do texto o aluno deveria falar e escrever bem; e como **objeto de fixação de sentidos**, considerando-se como aceitável apenas o significado que integrava a linha de raciocínio do professor; diferentemente do que sugerem os estudos

³ Ressalte-se que a disciplina de português no Brasil somente passou a fazer parte do currículo escolar a partir do século XIX. Antes, porém, o ensino voltava-se para a alfabetização, destinando-se à elite do nosso país, na qual as práticas de leitura e de escrita já eram comumente inseridas em seu meio social. Desse modo, convenientemente, ensinava-se para mostrar aos alunos as regras gramaticais de uma língua/variedade considerada de prestígio (Cf. SOARES *apud* BEZERRA, 2010).

contemporâneos ao considerarem uma série de pistas (contextualizadas) para a produção de sentidos. Diante disso, pensar o ensino à luz da linguagem significa admitir que os sujeitos influenciam-se e modificam-se nos processos interlocutivos, estes compreendidos como espaços de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos (GERALDI, 1997; 2010). Note-se, portanto, que as mudanças⁴ pelas quais passou (e ainda está passando) o sistema educacional são evidentes, sendo cada vez mais necessária a integração entre escola e sociedade.

Nessa vertente, voltamo-nos para o Ensino Médio, período destinado à terminalidade da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96. Notadamente, as inovações da sociedade moderna concorrem para a necessidade de novas diretrizes para esse nível de ensino, o qual, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), deve garantir a preparação básica para que o discente possa dar continuidade aos estudos, ao mesmo tempo em que se insere no mercado de trabalho, passando a exercer a sua cidadania em conformidade com as necessidades político-sociais de seu tempo. Ao situar-nos acerca das perspectivas para o novo Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 04) explicitam:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Nessa perspectiva, tendo em vista que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa parte do princípio de que língua e linguagem são indissociáveis (vertente notadamente defendida pelos documentos oficiais), ressalta-se no espaço educacional a pertinência de um trabalho que envolva, sobretudo, os usos sociais da língua(gem). Nesse sentido, os PCNEM (2000, p. 05) apontam que “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”.

Parte-se do pressuposto de que o educador deve atuar como um mediador em sala de aula, espaço escolar entendido como um lugar que propicia a produção de sentidos

⁴ Convém ressaltar que, a partir da década de 70, começou-se a pensar na inserção de novos conteúdos de ensino em detrimento dos tradicionais, oportunizando debates acerca das variedades linguísticas. Nos anos 80, por conseguinte, as discussões apontavam para o texto enquanto construção de sentidos, processo que envolve produtor e receptor (Cf. OCM, 2006). Percebe-se que o texto (visto em sua dimensão contextual) vai, aos poucos, ganhando espaço até assumir a relevância que exerce no contexto atual.

(GERALDI, 1997), possibilitando o refinamento de habilidades primordiais para o desenvolvimento intelectual e social dos discentes. Com base nessa perspectiva e, respaldados nas orientações oficiais e acadêmicas, buscamos contextualizar a leitura; a escrita e reescrita; a oralidade; como também a análise linguística, por serem eixos norteadores do ensino de língua portuguesa. Saliente-se que tais habilidades devem convergir em prol do aprendizado do aluno, o que sugere planejamento e o (re)pensar contínuo da prática docente, buscando-se metodologias coerentes com o contexto de atuação e com o perfil do público a que se destinam.

1.1.1 Leitura

No que se refere à leitura, durante muito tempo, buscou-se associá-la ao ato de decodificar palavras, em uma perspectiva puramente formal da língua, entendida como um sistema de códigos linguísticos responsáveis pela comunicação de determinado grupo de falantes. Essa concepção de leitura como decodificação (na qual, de acordo com Francelino [2010], o leitor passa a ser visto como um sujeito passivo à reprodução mecânica dos exercícios referentes ao texto) está associada à abordagem estruturalista, segundo a qual a língua é vista como um sistema fechado, desvinculado das práticas histórico-sociais dos sujeitos.

Contrapondo-se a isso, Rangel (2005) entende que a leitura é uma atividade altamente complexa, que requer do leitor/interlocutor a capacidade de apreender os sentidos de um texto, a partir do seu contexto de produção e veiculação. Ferreira & Dias (2002, p. 41), utilizando-se dos horizontes teóricos de Foucault (1994), apontam que:

[...] o *saber-ler* não se confunde com o *saber-codificar*, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos (GRIFOS DOS AUTORES).

Convém evidenciar que a atividade de decodificação também precisa ser considerada, posto que no período inicial de alfabetização/letramento⁵ a ênfase recai sobre a identificação de palavras/sinais gráficos. O que ressaltamos, mediante as reflexões das referidas autoras, é que ler não se esgota apenas a isso, mas faz parte de um processo contínuo que advém da interatividade verbal, de modo que se permite ao leitor ascender sócio-culturalmente.

⁵ Nesse contexto, o termo letramento está sendo utilizado apenas como uma associação/consequência ao/do processo de alfabetização.

Além dessa concepção, Francelino (2010) apresenta a leitura por um viés cognitivo, no qual a interação texto-leitor possibilita o levantamento de hipóteses ao decorrer do processamento textual, que podem ser confirmadas (ou não) pelo leitor; e a leitura em uma perspectiva discursiva, que considera o enfoque sócio-histórico-cultural na percepção dos sentidos de um texto, decorrentes de diversos fatores, a saber: o leitor, o texto, o autor, as instituições, os gêneros e os suportes.

Adentramos, pois, na concepção de leitura enquanto interação, fundamentada na Teoria Sociointeracionista de Linguagem (BAKHTIN/? [2000, 2003] *apud* FRANCELINO, 2010), indo além da simples decodificação do código linguístico. De acordo com essa vertente, a apreensão de sentidos pelo leitor decorre: das pistas linguísticas presentes no texto; do conhecimento prévio; das informações implícitas; do sentido percebido nas entrelinhas do próprio texto; dentre outros elementos. Tal interatividade condiz com os princípios da abordagem discursiva, na qual o professor é incumbido de apresentar as condições de produção da leitura, possibilitando ao discente (colaborador) colocar-se como sujeito de sua própria leitura (ORLANDI [1999] *apud* RANGEL, 2005). Do ponto de vista metodológico, entende-se que a sala de aula é um espaço propício à promoção de atividades de leitura que permitam a exploração das capacidades cognitivas dos discentes, dentre as quais destacamos: “**reflexão, análise, comparação, relação, inferência**” (FRANCELINO, 2010, p. 35, GRIFOS DO AUTOR).

O desenvolvimento das práticas de leitura é uma tarefa comumente atribuída à escola, mais precisamente, ao professor de português. Entretanto, cabe evidenciar que o desenvolvimento das competências leitoras por parte do educando é dever de todas as áreas do conhecimento, sendo responsabilidade das disciplinas que fazem parte do currículo escolar, estendendo-se à própria comunidade. Assim, todos os docentes, independentemente da disciplina, também devem ser professores de leitura (RCEMPB, 2006). Nesta ótica, Foucambert (1997 *apud* FERREIRA & DIAS, 2002) propõe um projeto de leiturização, que vai além da escola (embora, muitas vezes, a mesma alfabetize sem tornar essa política possível [GERALDI, 2010]), expandindo-se às diversas facções da sociedade, de forma a alcançar leitores e não leitores.

No tocante à formação de sujeitos-leitores, esta tem sido um dos múltiplos desafios da escola, em especial no que concerne à multiplicidade que coexiste no âmbito escolar, a partir da qual os significados de um texto podem estar além da palavra e/ou da informação visual, a depender da situação comunicativa em que estão vinculados. Nesse contexto, a figura do professor-leitor está interligada à atualização docente, em que por meio da formação

continuada tem-se a possibilidade de (re)pensar metodologias de ensino e, por conseguinte, aprofundar conhecimentos em conformidade com as reflexões relativas à educação. Ademais, conforme aponta Geraldi (2010), a disponibilização de orientações e parâmetros curriculares eficazes não substitui a necessidade de se investir na formação continuada de professores.

Diante do exposto, entende-se a complexidade no desenvolvimento de um trabalho com a leitura nas aulas de língua materna, uma vez que o professor precisa atentar para tais aspectos, objetivando o auxílio significativo ao aluno. Sabendo-se que cada sujeito desenvolve suas habilidades leitoras de modo particular, conclui-se que um mesmo texto não é lido da mesma maneira, sendo necessária a utilização de estratégias⁶ que também variam de acordo com os objetivos de leitura. Nesse sentido, o destaque recai sobre as estratégias de leitura, que na acepção de Kleiman (2005, p. 28), dizem respeito ao “conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura”. E, uma vez que tais estratégias devem fazer parte do contexto escolar, como facilitadoras no processo de compreensão da leitura (antes, durante e depois), é indispensável ao professor o domínio de tais habilidades. Sendo assim, “falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos” (KOCH, 2002, p. 50), manifestados de acordo com os conhecimentos acionados durante o processamento textual (estratégico).

1.1.2 Escrita e Reescrita

Destaca-se como um dos avanços significativos para o ensino de língua materna considerar o texto como peça fundamental em sala de aula. Os RCEMPB (2006), ao abordarem a prática de produção textual, apontam que produzir um texto coeso e coerente é capacidade de todos, desde que lhes sejam oferecidas as condições para isso. Não se pode, pois, ignorar o desafio enfrentado na escola, onde, não raras vezes, o texto não recebe o trato adequado para que o aluno se reconheça como cidadão crítico e atuante.

Enveredar pelos caminhos da escrita, especificamente na escola, remonta-nos a uma vertente bastante antiga, segundo a qual o texto é visto como um produto (e não como um processo), destinado à correção de “erros” gramaticais e atribuição de notas. Em geral, esse é um dos motivos pelos quais os discentes têm demonstrado demasiada aversão à escrita, revelando, por vezes, insatisfação com a sua própria competência linguística. De forma

⁶ “Instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação” (KOCH, 2002, p. 50).

relevante, Geraldi (2010) apresenta uma contextualização acerca da expressão “produção de texto”, que como se sabe substituiu o termo “redação”. Segundo este autor, nesse processo de mudança deve-se atentar para dois aspectos em específico. O primeiro trata-se de considerar o processo de produção a partir das condições comunicativas, tendo o aluno como um **agente de produção**, a quem a atividade de escrita exige (mais do que a criatividade) a mobilização de estratégias de dizer⁷. O segundo aspecto, por seu turno, refere-se à noção de texto, o qual também não resulta simplesmente de regras, tampouco de um amontoado de frases soltas. Conforme aponta Geraldi (2010, p. 168), “para além da superfície linguística do texto, há condições discursivas que orientam a materialização textual” e que, portanto, precisam ser consideradas. Na acepção de Francelino (2011, p. 119-120), o produtor de um texto (em uma perspectiva interacional)

- i. configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
- ii. determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- iii. seleciona a variante linguística adequada à situação comunicativa;
- iv. faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- v. assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoio textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Nessa perspectiva, pensar em produção textual como um processo implica na constatação de que um texto nunca está pronto e acabado, sendo indispensável a sua reescritura, em especial no que concerne aos textos produzidos na escola. É interessante ressaltar que, além dos textos orais e escritos, existe uma multiplicidade de textos multimodais que podem ser integrados ao processo de produção, seja para servir de base para a produção dos alunos, seja para a produção do gênero em si. A título de ilustração, tem-se o anúncio publicitário e a propaganda, nestes não se trata apenas de escrever, mas de traçar estratégias para além da letra, mediante a argumentatividade da língua(gem).

Ademais, uma vez que se fala em atividade processual com o texto e que para a sua materialização dependem diversos fatores, convém ressaltar a relevância do planejamento docente, mediante a realização daquilo que conhecemos como sequência didática (ou plano de

⁷ Das condições para a produção de um texto, destaca-se que é primordial ao aluno: ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; tornar-se um locutor que se compromete com o que diz; utilizar-se de estratégias (Cf. GERALDI, 1997).

atividades⁸), compreendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Entende-se que a atividade de planejar auxilia no exercício em sala de aula, tendo em vista adequar o aluno às diversas situações comunicativas.

Em se tratando de reescrita, os RCEMPB (2006, p. 43) consideram que “ao invés de uma correção restrita à identificação de erros pontuais, o professor-corretor assume o papel de leitor atento do texto do educando”, isto é, assume o papel de mediador e de coautor dos textos de seus alunos (GERALDI, 2010). Nesse sentido, as observações feitas pelo professor, com vistas ao encaminhamento para a reescrita, não devem demonstrar superficialidade. Para Ferraz (2011), na “correção” de um texto alguns aspectos específicos devem ser considerados, tais como: a temática; o gênero proposto; a coerência e coesão, responsáveis pela interligação entre as ideias pretendidas e os termos utilizados; bem como o nível de linguagem adequado ao texto e seu contexto. Além disso, tais aspectos precisam ser esclarecidos previamente aos alunos. Segundo essa autora, “é necessário que os alunos conheçam os critérios de correção adotados pelos (sic) professor, isto é, que sejam estabelecidos com os alunos os códigos com os quais eles poderão identificar os problemas apontados” (FERRAZ, 2011, p. 157). Essa medida torna-se relevante pelo fato de que, muitas vezes, o aluno se depara com diversos apontamentos em seus textos, que ao invés de direcioná-los a uma nova produção, provocam-lhes experiências frustrantes.

Por outro lado, é perceptível a acomodação dos alunos no tocante ao processo de reescrita. Em pesquisa realizada com alguns professores acerca dos critérios adotados no momento da correção de textos, Ferraz (2011, p. 162-163) explicita, tendo em vista a fala dos colaboradores, que “o grande desafio do professor é promover a conscientização dos alunos para o processo contínuo da produção textual e a importância desse aprendizado, que se dá pela reescrita”. Depreende-se que se, por um lado, os discentes não se sentem confortáveis/interessados em (re)escrever, por outro, ainda perdura no alunado a concepção de que uma aula somente se efetiva por meio de atividades escritas e, geralmente, as que estão contidas no livro didático.

Sabe-se que as discussões em torno do ensino de língua portuguesa, bem como de suas especificidades, não é de hoje. Na realidade, as transformações sociais exigem que as práticas escolares sejam repensadas e, certamente, as reflexões suscitadas a partir dos variados objetos

⁸ Utilizamos “plano de atividades”, alternativamente, considerando o fato de que no contexto atual o modelo de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004) vem sofrendo alterações. Os professores têm buscado adequar seu plano de atividades de acordo com seus alunos e interesses didático-pedagógicos.

de estudo contribuem para possíveis melhorias no sistema educacional. Se a leitura possibilita a ampliação de conhecimentos por parte dos sujeitos, a escrita permite que estes se posicionem socialmente. Nesse sentido, as OCEM (2006) enfatizam que a atividade de leitura e de escrita deve ser entendida como forma de inclusão e empoderamento, perspectiva que concorre para a significância da articulação entre os denominados eixos de ensino.

1.1.3 Oralidade

As discussões em torno do trabalho com a oralidade em âmbito escolar têm revelado que este também é um dos entraves enfrentados pela escola, uma vez que sugere ativa participação do público discente. Nesse sentido, admitir que a fala do aluno nem sempre é posta em destaque na sala de aula, não é algo demasiadamente estranho, mas que pode ser comprovado no cotidiano das instâncias de ensino. Em contrapartida, entende-se a escola como um ambiente oportuno à promoção de atividades orais, com vistas ao não silenciamento do aluno.

Saliente-se que os estudos acerca da oralidade começam a despontar a partir do século XX. Apesar disso, na ótica de Geraldi (2010), o trato da língua em sua modalidade oral ainda é carente de aprofundamento, não atentando para a interiorização da oralidade e da escrita nas práticas sociais e culturais dos sujeitos. Os PCNEM (2000) apontam que a oralidade é marcada pela interlocução dos falantes em situações diárias, como saudações, pedidos de informação, dentre outras. Contudo, espera-se que as práticas orais na escola não sejam reduzidas apenas à fala habitual, correndo-se o risco de propagar a ideia de que textos orais são aqueles produzidos despreziosamente nas conversas informais do cotidiano. Cabe evidenciar que sendo uma competência da escola, o aluno também precisa conhecer os textos que circulam em ambiente formal, a partir da abordagem dos denominados gêneros da oralidade (entrevistas, seminários, debates, relatos orais etc.).

De acordo com os RCEMPB (2006, p. 34), “o trabalho com os gêneros orais deve ser sistemático, intencional, planejado e reflexivo, a fim de possibilitar a ampliação do universo dos educandos de forma não incidental, mas consciente”, de modo que haja interação e, sobretudo, apropriação da linguagem oral pelo aluno. Nessa vertente, “pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a **oralidade**” (PCNEM, 2000, p. 70 – GRIFO NOSSO). Entende-se que se o aluno apresenta dificuldades em materializar suas ideias por escrito, a complexidade amplia-se no que diz respeito às atividades orais, no

sentido em que o aluno está “acostumado” a ouvir/aceitar o posicionamento do professor, sem que haja possíveis contestações. Além disso, muitos dos sujeitos que ocupam os bancos escolares não se expressam em sala de aula, ora por questões particulares, de timidez; ora por receio de não serem levados a sério pelos colegas e mesmo pelo professor.

Muitas vezes, quando o aluno não atende às expectativas do docente, automaticamente o seu posicionamento é descartado, isto é, não há um redirecionamento da fala do aluno. Nessa perspectiva, Silva (2010) aponta que os professores não têm criado condições para que a exposição oral seja desenvolvida pelos discentes. Segundo esta autora, para a efetivação de atividades oralizadas em espaço escolar é salutar que sejam considerados aspectos específicos, tais como: a finalidade do evento comunicativo; os participantes envolvidos; as condições em que a produção se insere ou se desenvolve; as características linguístico-discursivas de tal evento; bem como os resultados que se pode adquirir a partir da efetivação oral em determinado evento comunicacional (SILVA, 2010). Disso, depreende-se que o aluno precisa estar ciente do motivo pelo qual determinada situação está sendo vivenciada, ou seja, faz-se necessário que ele compreenda o contexto comunicativo, condição *sine qua non* em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à dicotomia fala e escrita, cabe salientar que ambas são modos complementares de enunciação, entendidas no contexto das práticas sociais, tal como defende Marcuschi (2007, p. 56). Para este autor,

As relações mais importantes entre oralidade e escrita não estão na ordem do escrito e do falado em si mesmos, mas na ordem daquilo que nos representamos com a língua. A diferença mais significativa entre texto falado e escrito está no seu potencial em relação à ordem social e institucional que possibilitam e os sentidos que permitem construir.

Em vista disso, o autor alerta para o fato de que a escrita não pode ser tida como forma de representação daquilo que se fala. A oralidade se dá nas práticas sociais em interação face a face, a partir da qual são mobilizados elementos que se tornam primordiais na articulação oral entre os sujeitos. Ao professor cabe considerar as práticas orais em sala de aula, tendo em vista as significações decorrentes dessa atividade. Vale lembrar que em uma situação conversacional, leva-se em consideração a situação comunicativa e seus interlocutores e, nesse processo, também os aspectos advindos da linguagem não verbal (como gestualidade, expressões faciais, entonações de voz e outros) concorrem para que haja a compreensão mútua.

Na escola, parte-se do pressuposto de que as atividades orais são (quase sempre) associadas à leitura vozeada/oralizada e, nesse sentido, convém situar-nos acerca de dois tipos de oralidade comumente utilizados no convívio em sociedade. Para Schneuwly & Dolz (2007 *apud* SILVA, 2010), tais tipos possuem características próprias. O primeiro trata-se do “oral espontâneo”, que diz respeito à fala imediata, decorrente das situações interlocutivas conversacionais. O segundo, por sua vez, refere-se às produções “orais restringidas”, tendo sua origem na escrita, quando o leitor apenas vocaliza as palavras de um texto escrito. De acordo com Silva (2010, p. 126),

[...] talvez seja mais produtivo analisar as produções espontâneas em sala de aula – favorecidas por atividades que justifiquem sua realização e desenvolvimento, promovendo a interação dos grupos – do que engendrar exercícios de uma pseudo-retórica argumentativa baseada em leitura de textos muito bem escritos, mas de temática distante da realidade do próprio alunado.

Para a efetivação desses diferentes tipos orais, diversas estratégias são acionadas para que haja um aproveitamento significativo por parte dos interlocutores. Assim, se mobilizamos estratégias de leitura e de escrita, também na fala realizamos alguns passos para que compreendamos e sejamos compreendidos. É o que Koch (2008, p. 79)⁹ denomina de “estratégias conversacionais”. Sobre isso, a autora discorre:

1. se perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia lhe comunicar, a continuação de sua fala, na maioria das situações, se torna desnecessária;
2. logo que perceber que o ouvinte não o está entendendo, suspenda o fluxo da informação, repita, mude o planejamento ou introduza uma explicação;
3. ao perceber que formulou algo de forma inadequada, interrompa-se imediatamente e corrija-se na sequência.

Entende-se que tais estratégias devem fazer parte da cotidianidade docente, de forma a direcionar a interação no espaço escolar, posto que as manifestações orais dos alunos acabam tomando direções inesperadas que, por vezes, fogem aos interesses da aula. Nesse sentido, o professor é entendido como um mediador do diálogo em sala. Ademais, o trabalho com gêneros orais requer planejamento. Silva (2010) alerta para o fato de que as práticas em sala de aula restringidas à escrita contribuem para a resistência por parte do professor em

⁹ Para maiores esclarecimentos, sugere-se a leitura da obra “A interação pela linguagem” (KOCH, 2008), em se tratando da “Linguagem e interação face a face”.

aproveitar as oportunidades orais. Assim, faz-se necessária a intermediação entre o escrito e o oral, que devem estar em constante diálogo.

1.1.4 Análise linguística

Sabe-se que a análise linguística é comumente associada ao ensino de gramática, não por acaso, pelo fato de partir do princípio de que o estudo gramatical deve ser abordado por um viés funcionalista. Ressalta-se que, durante muito tempo, e até hoje, a gramática tem sido destaque nas aulas de língua portuguesa. Segundo Bezerra (2010, p. 39), essa concepção de ensino se volta, tradicionalmente,

[...] para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre o dilema que envolve o ato de ensinar ou não gramática (resultado da crença de que esta é a responsável pelo bom desempenho dos falantes), Geraldi (2010) deixa claro que o mais importante é possibilitar ao aluno um contato funcional com a língua, considerando que as formas linguísticas devem ser apreendidas dentro de um contexto e que, portanto, devem avançar de definições e atividades mecanizadas. Não se trata, obviamente, de fazer com que os estudos gramaticais se tornem medidas excludentes no meio escolar, mas que também os aspectos discursivos sejam destacados mediante situações reais de uso linguístico. Na ótica dos PCNEM (2000, p. 58), “ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as seqüências lingüísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas”. Defende-se, pois, uma abordagem reflexiva, visando um olhar diferenciado para a forma como os estudos gramaticais têm sido, até então, concebidos na escola. Trata-se de incorporar os conteúdos tidos como tradicionais à perspectiva dos estudos da língua(gem).

Nesse contexto, cabe destacar as percepções de Lemes (2009). Ao tecer considerações acerca da prática de análise linguística em detrimento da gramática normativa, e utilizando-se das considerações de Geraldi (1984 *apud* LEMES, 2009), a pesquisadora aponta que, se para uns, a gramática é sinônimo de competência; para outros, essa variedade padrão não é realidade de grande parte dos falantes/usuários da língua, o que implica na

relevância da linha funcionalista. Conforme Lemes (2009), a nomenclatura “análise linguística” foi cunhada inicialmente por Geraldi (1984 *apud* LEMES, 2009), com o objetivo de enfatizar um trabalho coerente, que parte do “uso-reflexão-uso”, considerando-se o texto do aluno como ponto de partida. Nessa vertente, “o ensino de gramática somente tem sentido para auxiliar o aluno” (GERALDI, 1984 *apud* LEMES, 2009, p. 42). De forma relevante, as OCEM (2006, p. 36) apontam, como objetos de ensino-aprendizagem,

[...] tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

Dos documentos oriundos da esfera oficial que direcionam a prática docente, ressaltam-se as contribuições advindas dos RCEMPB (2006), um documento que, pautado na linha dos estudos sociointeracionistas de língua(gem), se destaca pelo teor teórico-metodológico que possui, uma vez que ao mesmo tempo em que apresenta discussões teóricas, procura apontar meios práticos. No que se refere ao trato com a análise linguística, o referido documento aborda esse fenômeno em consonância com a leitura, produção textual e gramática, destacando o seu relevante papel nas práticas de letramento escolar. Para os RCEMPB (2006, p. 43),

Se as práticas de linguagem produzem textos, refletir sobre a linguagem e a língua é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que estes textos assumem em função do gênero a que se filiam, e, por sua vez, compreender de que maneira tais gêneros cristalizam certas práticas sociais de linguagem.

Na realidade, os RCEMPB (2006) sugerem que a prática de análise linguística seja uma constante no trabalho em sala de aula, de modo que haja uma articulação com os demais eixos de ensino. No que se refere à sua relação com a leitura, parte-se do pressuposto de que para a formação de leitores proficientes, deve-se considerar o texto nas situações interativas, refletindo o discurso em uma perspectiva linguística e ideológica. Em se tratando da sua correlação com a produção de textos, a reflexão dos recursos e fatos da língua se dá com base na produção dos alunos. Disso, reiteramos o processo de reescrita como um aliado na prática de análise linguística, posto que o aluno tem a possibilidade de evoluir em todos os níveis, a partir do seu próprio texto.

Sobre essa questão, os RCEMPB (2006, p. 52) destacam:

No processo de refacção, portanto, o texto do educando será o ponto de partida e o ponto de chegada, configurando-se, assim, uma proposta de ensino voltada para as necessidades reais do educando, capaz de inseri-lo, de forma autônoma e plena, no mundo letrado.

No que tange à análise linguística e gramática, o documento supracitado defende que a valorização do ensino descritivo e reflexivo se torna um meio de (res)significar a própria concepção de gramática. Ressalte-se que o ensino de gramática não deve ser confundido com análise linguística, esta última abrange aspectos que estão além dos recursos de memorização e das atividades de metalinguagem, considerados por muitos pesquisadores como sendo insuficientes para o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno. Assim, refletir sobre a língua(gem) significa apropriar-se dos sentidos que determinados textos denotam, em situações comunicativas específicas (formais ou informais), a partir do discurso proferido pelos interlocutores. Destaca-se, pois, o trabalho com gêneros (textuais/discursivos) no ensino de língua(gem), assunto sobre o qual nos debruçaremos a seguir, buscando contextualizar a significância dos gêneros no trato com o texto e na articulação entre os eixos de ensino, tendo em vista o fenômeno dos (multi)letramento(s) atrelado ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E (MULTI)LETRAMENTO(S)

Uma vez enfatizadas as contribuições oficiais e acadêmicas em torno do ensino-aprendizagem de língua materna, no que se refere aos eixos de ensino, importa ressaltar as percepções advindas dos estudos sobre gêneros textuais/discursivos e (multi)letramento(s), na perspectiva da contemporaneidade, tendo em vista as possibilidades teórico-metodológicas que tais assuntos denotam. Os PCNEM (2000), ao destacarem o papel significativo da linguagem nas práticas interacionais, apontam que a comunicação se dá através de textos que, por sua vez, se manifestam de formas diversas, com vistas à contextualização do conhecimento em contextos comunicativos específicos, nos quais passam a significar. Por esse motivo, pode-se dizer que “falamos e escrevemos por meio de gêneros” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16).

Historicamente, conforme os apontamentos de Marcuchi (2008a), e em conformidade com Rojo & Barbosa (2015), os estudos voltados para a questão dos gêneros começam na

tradição ocidental, mais precisamente na Grécia Antiga, período em que os estudos filosóficos de Platão e Aristóteles acerca da poética e retórica ganham relevante destaque. Percebe-se que, inicialmente, a ênfase é dada aos gêneros literários; contudo, tais estudos passam a ganhar amplitude, de modo que a noção de gênero passa a não se restringir apenas ao contexto literário. Segundo Rojo & Barbosa (2015), a partir do século XX, com os estudos críticos do formalismo russo e do estruturalismo, outras vertentes começam a despontar e eis que surge Mikhail Bakhtin, que na acepção das referidas autoras é o primeiro a ampliar a concepção de gêneros a todos os textos e discursos, indistintamente. Na ótica de Bakhtin/? (2003, p. 161), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Hoje, pode-se comprovar que os gêneros exercem demasiada influência em todas as esferas da vida social, haja vista a diversidade de textos (verbais/visuais) que estão intrinsecamente ligados ao cotidiano. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que os gêneros fazem parte das rotinas sociais de cada sujeito. Marcuschi (2010, p. 23), ao conceituar o que vem a ser gênero textual, discorre:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (GRIFOS DO AUTOR).

Nessa perspectiva, os gêneros são entendidos como entidades dinâmicas, que variam de acordo com o contexto em que se inserem e se multiplicam pelo caráter de flexibilidade que possuem. Acrescente-se o fato de serem os gêneros “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2008b, p. 17).

Conforme Marcuschi (2008b), os gêneros são incontáveis, posto que a cada dia novas categorias de texto surgem na sociedade, de modo que as inovações contemporâneas/tecnológicas não podem ser ignoradas nesse processo. Como bem lembra Kress (2003 *apud* MARCUSCHI, 2008b, p. 24), “[...] além dos modos linguísticos, isto é, a fala e a escrita, temos de dar conta dos demais modos a eles integrados, tais como som, imagem, gestos, imagens em movimento etc.”. Além disso, deve-se considerar a “intertextualidade tipológica”, segundo a qual em um mesmo gênero pode existir mais de um tipo textual. Cabe ressaltar, portanto, que gênero textual se difere de tipo textual.

Os tipos textuais, na concepção de Marcuschi (2008a; 2010), designam sequências linguísticas (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção) teoricamente definidas

e, conseqüentemente, limitadas, que se manifestam em gêneros textuais. Como se sabe, essas sequências tipológicas são constantemente abordadas no âmbito educacional, o que para Rojo & Barbosa (2015, p. 26) as tornam “gêneros escolares”, que circulam na escola tencionando o “bem escrever”. Direcionando-as (as sequências tipológicas) ao contexto extraescolar, as autoras esclarecem:

Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos um romance. Na escola, redigimos uma 'composição à vista de gravura' (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruímos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista.

Ressalte-se que os estudos atuais sobre gêneros tendem a utilizar a nomenclatura “gêneros discursivos”, adotada pela linha bakhtiniana, segundo a qual as falas dos sujeitos estão articuladas em um gênero discursivo. Eles estão tão arraigados na coletividade social que, não raras vezes, os utilizamos sem dar-nos conta disso (ROJO; BARBOSA, 2015). Para Bakhtin/? (2003), o emprego da língua se dá em forma de enunciados. Sendo assim, compreende-se enunciado como um dizer irrepetível, reponsável pela materialização e sentido do discurso. Desse modo, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN/?, 2003, p. 262 – GRIFOS DO AUTOR). Grosso modo, os gêneros discursivos classificam-se em primários e secundários. Segundo Rojo & Barbosa (2015), os gêneros primários são os que se manifestam em situações mais simples, privadas e cotidianas (cumprimentos, conversas, torpedos, *posts* etc.), ao passo que os secundários apresentam finalidades públicas, sendo, portanto, mais complexos (artigos, anúncios, relatórios, telenovelas etc.). “Não há, pois, nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 20).

Sabendo-se da diversidade dos gêneros textuais/discursivos, que englobam atividades simples e complexas do cotidiano em todas as esferas sociais (familiares, científicas, artísticas, entre outras), entende-se que a abordagem de tais gêneros na escola visa, dentre outros aspectos, propiciar aos discentes o contato com as situações reais de produção dos textos, uma vez que se privilegia o contexto antes dos aspectos ditos formais. Frente a tais constatações, fica evidente que através dos gêneros discursivos, os sujeitos se envolvem em

práticas letradas e, por conseguinte, multiletradas; tendo em vista que se utilizam não somente da leitura e da escrita isoladamente, mas em consonância com as múltiplas linguagens existentes. Destaca-se, pois, os estudos sobre (multi)letramento(s).

Como se sabe, o termo letramento (do inglês *literacy*) surge nos anos 80, referindo-se inicialmente ao processo de alfabetização, isto é, ao aprender a ler e escrever. No entanto, como ressalta Soares (2006), um indivíduo pode não saber ler e escrever, porém, isso não o torna necessariamente iletrado; o fato é que se esse mesmo sujeito se insere em práticas sociais de leitura e de escrita (como por exemplo: pedir informações; solicitar de alguém a leitura de bilhetes ou avisos; procurar ouvir noticiários/jornais para obter informações etc.), pode ser considerado letrado, “porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2006, p. 24). Nesse sentido, Kleiman (2005) esclarece que letramento não é alfabetização, embora a inclua, sendo, portanto, uma das práticas de letramento¹⁰.

Com o advento das novas tecnologias, cada vez mais presentes na vida social, o termo letramento ganha amplitude, de modo que atualmente se fala em letramentos, no plural. Nessa perspectiva, as OCEM (2006) apontam para a necessidade de projetos educativos voltados para os letramentos múltiplos e, nessa linha, acrescentem-se as demais variedades terminológicas do termo, tais como: letramento crítico, letramento digital/midiático, letramento visual/multimodal etc. Nesse cenário, cabe destacar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) como recursos viabilizadores no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a ampliação de sentidos pelo aluno, no que se refere aos modos semióticos dos textos contemporâneos: “Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Em meio a essas novas e múltiplas linguagens (que se levadas para a sala de aula possibilitam a ampliação do desenvolvimento cognitivo dos discentes), cabe evidenciar a utilização do termo multiletramentos. De acordo com Rojo (2012), esse termo foi cunhado em 1996, pelo Grupo de Nova Londres¹¹ (GNL), o qual propõe uma “pedagogia dos multiletramentos”. Nesse sentido, a noção de multiletramentos refere-se à multiplicidade que coexiste na sociedade em duas perspectivas. A primeira, conforme Rojo (2012), engloba a multiplicidade de culturas existentes, considerando o caráter de hibridização dos textos, de

¹⁰ “Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

¹¹ Dentre os principais pesquisadores do grupo, destaca-se: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (Cf. ROJO, 2012).

seus contextos e de suas respectivas culturas. Hoje, sugere-se que o aluno tenha contato com outras formas de manifestação dos textos, desmitificando a ideia de que apenas os textos tidos como cultos devem integrar as grades curriculares, perspectiva tão arraigada na tradição escolar. Não significa, obviamente, eliminar os textos canônicos do currículo escolar, mas de promover diálogos consistentes entre os diversos textos de épocas e culturas distintas e que, por isso mesmo, concorrem para a percepção crítica e sentidos possíveis.

A segunda perspectiva apontada por Rojo (2012) diz respeito à multiplicidade de linguagens, isto é, aos modos semióticos que compõem os textos que circulam socialmente (verbais e não verbais), destacando-se os sentidos que os sujeitos podem apreender através da presença da imagem. Nesse sentido, ressalta-se a multimodalidade textual, que necessariamente exige multiletramentos: “Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar” (ROJO, 2012, p. 19). Somando-se a isso, tem-se que as tecnologias digitais, de caráter hipermediático, possibilitam o contato com ferramentas que exigem interação e colaboração.

Em se tratando do fenômeno dos multiletramentos, conclui-se que não há como ignorá-lo. Considera-se ser (também) este um dos múltiplos desafios da escola, no que concerne à inserção em contexto escolar da multiplicidade coexistente na sociedade contemporânea, que exige tanto do aluno como do professor habilidades criteriosas para a apreensão de sentidos. Diante disso, “multiletrar é [...] buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos” (DIONÍSIO, 2014, p. 41). Pode-se dizer que os multiletramentos estão associados ao saber analisar letradamente as diversas semioses configuradas nos textos contemporâneos.

1.3 MULTIMODALIDADE(S): A MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA ALÉM DA LETRA

Percebe-se que, nos últimos tempos, o ensino de língua tem buscado se adequar às inovações da contemporaneidade (incluindo-se as novas tecnologias – como, por exemplo, as atividades oriundas da *internet*; a evolução das mídias móveis etc.), embora as dificuldades para essa efetivação sejam notórias e envolvam aspectos diversificados. As reflexões apresentadas neste trabalho tencionam contribuir para as discussões relativas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em especial no que concerne à inserção da

multimodalidade textual como recurso metodológico em sala de aula (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Neste tópico, objetiva-se destacar o fenômeno da multimodalidade, bem como os entrecruzamentos geradores de sentido dos textos multimodais, isto é, daqueles que combinam mais de um recurso/moço semiótico em sua composição. Nesse sentido, enfatiza-se o papel desempenhado pela imagem (visualidade) na configuração dos diversos textos que circulam socialmente, atentando para uma contextualização acerca da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer (2001; 2009 *apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013; DIONÍSIO, 2014); e partindo do princípio de que o verbal e o visual concorrem para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos/discentes frente ao lido. Aqui, entende-se a imagem não como uma simples ilustração, mas como um texto que, dentro de um contexto, constitui e (re)constrói sentidos; de modo que a atividade de ler imagens também pode ser entendida como uma prática social.

Concomitantemente, considera-se a linguagem verbal e não verbal na produção de sentidos, adentrando nas perspectivas da Gramática Visual (GV), de Kress & Van Leeuwen (2006 *apud* NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011) e, grosso modo, nas suas categorias analíticas. Ademais, busca-se evidenciar os estudos semióticos, por serem estes o ponto de partida para o estudo de toda e qualquer linguagem.

1.3.1 A noção de multimodalidade

Considera-se que nenhum texto é unimodal e, disso, pode-se depreender que mesmo um texto tido como sendo essencialmente verbal apresenta aspectos multimodais, basta atentar-se para elementos como formatação, diagramação das páginas, tipografia, realces em negrito ou itálico, destaques de palavras e/ou letras em caixa alta, dentre outros; ou seja, além da escrita (manual/digitalizada), outros aspectos concorrem para que haja a significação do texto por parte do leitor. De acordo com Dionísio (2008), a imagem está presente na cultura dos povos há muito tempo, desde os primórdios da civilização, por meio das pinturas rupestres (desenhos que serviam como forma de comunicação entre as comunidades). Além disso, segundo a autora, na Europa Medieval as representações teológicas no interior das grandes catedrais eram símbolo de acesso à religiosidade. Reconhecer a relevância da imagem, associando-a ao contexto escolar, não significa dizer que **escrita** e **imagem** devem ser tratadas distintamente (apesar de que a tecnologia da escrita recebe maior destaque). “Não

se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos” (DIONÍSIO, 2008, p. 120).

Nessa perspectiva, a compreensão acerca da multimodalidade se torna essencial. Carey Jewitt (2009 *apud* DIONÍSIO, 2014) destaca o fenômeno da multimodalidade a partir de uma abordagem interdisciplinar, apontando três pressupostos teóricos que subjazem a sua concepção. Para essa autora, o primeiro aspecto considera que a representação e a comunicação baseiam-se em múltiplos modos, responsáveis pelos sentidos apreendidos por intermédio dos recursos utilizados pelos sujeitos (visuais, gestuais, falados, etc.), podendo ser descritos e analisados em contextos diferenciados. O segundo pressuposto refere-se ao fato de que tais recursos, articulados aos significados (sociais, individuais e afetivos), são socialmente modelados à medida que são utilizados na vida social. O terceiro, por sua vez, pressupõe a interação entre modos, ou seja, a combinação de modos particularmente selecionados e configurados para a obtenção de sentidos, decorrentes de contextos sociais específicos (JEWITT, 2009 *apud* DIONÍSIO, 2014).

Em se tratando de conceitos, considera-se a definição de Rojo & Barbosa (2015, p. 108) como sendo bastante elucidativa. Logo, conclui-se que:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Linguagem oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (GRIFO DAS AUTORAS).

No tocante ao trato da multimodalidade nos documentos oficiais, ressalta-se que somente as OCEM (2006) apresentam o referido fenômeno com a nomenclatura que lhe é devida. Um aspecto a se considerar é que na parte relacionada à língua portuguesa defende-se a inserção da multiplicidade de textos e linguagens na sala de aula (assim como nos PCNEM [2000]); propõe-se o aprofundamento docente acerca dos letramentos múltiplos; e evidenciam-se as multissemioses dos textos contemporâneos. Contudo, essa terminologia aparece apenas na parte referente aos conhecimentos de línguas estrangeiras, optando por enfatizar o papel do computador e da *internet* na inter-relação entre os textos verbais, visuais

e sonoros, destacando também a influência do hipertexto¹² nesse processo de significação multimodal. Conforme as OCEM (2006, p. 105):

Muitas vezes, numa página multimodal (isto é, contendo vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro), o leitor pode escolher entre apenas ouvir um texto sonoro ou assistir a um clipe de vídeo inserido na página, tornando complexa e multifacetada a experiência de 'ler'.

Note-se que são contribuições plausíveis, porém, cabe evidenciar que a multimodalidade pode (ou não) contemplar o uso do computador e as novas tecnologias. Além disso, os professores de língua portuguesa dificilmente atentarão para as orientações sobre língua estrangeira, tendo em vista seus interesses e a extensão do documento supracitado. Entretanto, é nítida a evolução de tal(is) documento(s) no que concerne às inovações contemporâneas. A multimodalidade textual torna-se, portanto, uma aliada no desenvolvimento semântico-cognitivo dos discentes.

1.3.2 A linguagem verbal e não verbal na produção de sentidos

Dispostas as reflexões conceituais sobre multimodalidade e considerando a interação verbal e não verbal na produção de sentidos, cabe destacar alguns aspectos e perspectivas teóricas acerca desse entrecruzamento.

Sabe-se que a imagem, bem como a linguagem não verbal, contribui para a significação das mensagens. É nesse sentido que os gêneros discursivos se destacam, pelo fato de contemplarem as múltiplas linguagens em sua composição. Nesta ótica, entende-se que os elementos (formatação, elementos gráficos, tipografia, cores, gestualidade, expressões faciais, dentre outros) que constituem a gama de gêneros (verbais e/ou não verbais) que circulam socialmente devem ser considerados. No tocante ao uso das cores, Dondis (2003) aponta que além de, em geral, serem pensadas do ponto de vista emocional (vermelho – raiva, perigo, amor; preto – luto, tristeza etc.), as cores estão impregnadas de informação, a depender do objetivo e contexto situacional. Saliente-se que, algumas cores, ao se misturarem formam novos tons e, por conseguinte, novos significados (DONDIS, 2003). Entende-se, portanto, que a utilização das cores em paredes, gravuras, obras de arte, charges (incluindo-se as animadas),

¹² Hipertexto difere do texto impresso por não somente a justaposição de imagens e textos, mas por ter um *design* que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. [...] articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermidia (Cf. LEMKE, 2002 *apud* LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

anúncios, propagandas, jornais, revistas, logotipos, páginas da *web*, dentre infinitas possibilidades de combinação e destaques (em gêneros, linguagens e suportes diversos), fazem diferença e realçam a intenção comunicativa. É o caso, também, das expressões faciais e gestualidade, que acompanham a fala e, às vezes, por si só, expressam intenções comunicativas.

Sabendo-se da significância desse entrecruzamento, interessa destacar a relação texto-imagem em contexto escolar e, por conseguinte, na cognição¹³ dos discentes (com base na TCAM); bem como os sentidos depreendidos a partir dessa relação, encontrando respaldos para a leitura de imagens (com base na GV). Desse modo, ressalta-se a relevância dos efeitos de sentido¹⁴ que o verbal e o visual denotam nos aprendizes.

No que se refere à TCAM, Dionísio & Vasconcelos (2013, p. 20) revelam que, segundo essa teoria, “existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que o aluno, em uma situação de aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz”. As autoras apontam que, segundo Mayer (2009 *apud* DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013), tais canais não devem ser sobrecarregados, de forma que não haja redundância nos COestímulos visuais. Nessa perspectiva, sugere-se que o professor selecione adequadamente o material a ser trabalhado, a fim de que os alunos encontrem os sentidos possíveis. De acordo com Dionísio & Vasconcelos (2013), faz-se necessário pensar acerca dos métodos e estratégias de ensino que estão sendo desenvolvidos na escola, ou seja, é preciso que se tenha consciência dos efeitos da utilização desses métodos no aparato neuropsicológico¹⁵ dos discentes, mesmo porque cada indivíduo aprende de maneira particular.

Além disso, as autoras ressaltam alguns fatores do funcionamento neuropsicológico dos aprendizes, tendo em vista a relação imagem-texto, simultaneamente. Sobre isso, Vasconcelos & Dionísio (2013) apresentam quatro funções neuropsicológicas relevantes no processo de aprendizagem, a partir das quais os sujeitos se utilizam durante a leitura de textos. Resumidamente, tem-se: a atenção (que se refere à quantidade limitada de informações – uma

¹³ “A cognição humana compreende os processos e produtos mentais (consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, elaboração de planos e estratégias, resolução de problemas, inferência, conceitualização e simbolização etc.), através dos quais percebemos, conhecemos, concebemos e transformamos o mundo” (Cf. VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013, p. 48).

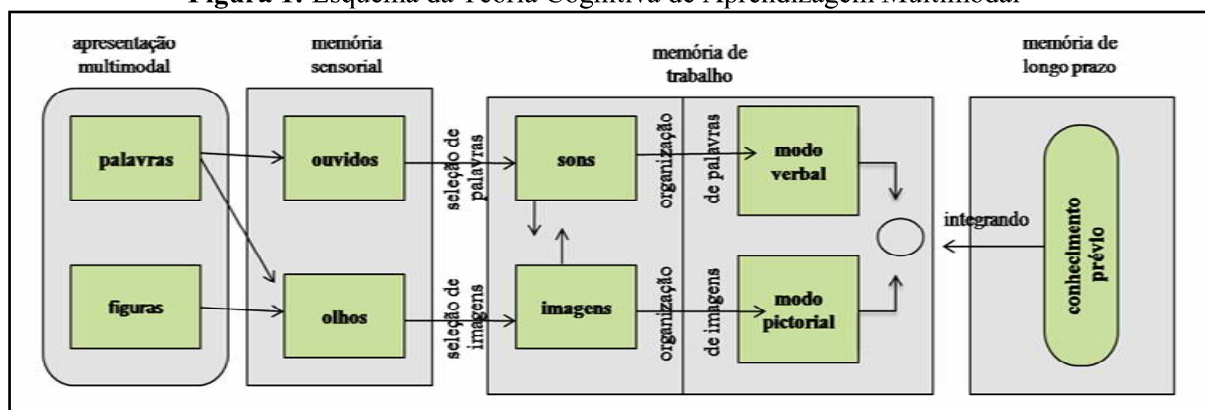
¹⁴ “O efeito de sentido é o produto de operações cognitivas, lingüísticas e discursivas realizadas colaborativamente” (Cf. MARCUSCHI, 2008, p. 19).

¹⁵ A neuropsicologia é a ciência que estuda o cérebro e sua relação com as atitudes comportamentais do ser humano. Ressalte-se que as discussões suscitadas acerca desse estudo relacionam-se à aprendizagem escolar, a partir das reflexões de Dionísio & Vasconcelos (2013).

coisa de cada vez –, de acordo com a situação de aprendizagem); a memória¹⁶ (aquilo que gravamos na mente, de maneira imediata e/ou de longo prazo); a linguagem (a partir da qual os indivíduos se desenvolvem cognitivamente, a partir da interconexão entre linguagens); e as funções executivas (que reúnem diversas operações cognitivas interdependentes e, geralmente, vinculadas ao ato de planejar e organizar tarefas). Entende-se, pois, que a leitura de um texto multimodal/multissemiótico aciona no leitor tais funções, de modo que contribui para a sua aprendizagem.

Vislumbrando maiores esclarecimentos, Vasconcelos & Dionísio (2013) apresentam um esquema representativo da TCAM, como se pode verificar na Figura 1.

Figura 1: Esquema da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal



Fonte: Adaptado de Vasconcelos & Dionísio (2013, p. 55)

Na tentativa de esclarecer o esquema acima, Vasconcelos & Dionísio (2013, p. 56) discorrem que:

[...] o estudante, ao receber uma instrução multimodal, percebe e mantém as informações na memória sensorial (breve em termos temporais), que passam, por meio do trabalho ativo de seleção e organização dessas informações por parte do aprendiz, para a memória de trabalho, responsável por manter essas informações na mente enquanto as manipula, para decidir se são relevantes ou não e pelo estabelecimento da relação com o conhecimento prévio, integrando, assim, a nova e a antiga informação (construindo um novo conteúdo) e passando, por fim, para a memória de longo prazo, quando for reconhecida a necessidade de mantê-la para posterior utilização.

Pode-se perceber, com isso, a complexidade cognitiva gerada a partir da integração imagem-texto em contexto escolar. Por esse motivo, a TCAM pressupõe que no espaço interlocutivo da sala de aula, os discentes também estejam aptos a buscar conhecimento e,

¹⁶ Para a classificação dos estágios da memória, sugere-se a leitura de “Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura” (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013).

para tanto, espera-se que os professores (re)pensem continuamente as práticas educativas. “Não devem existir escolhas aleatórias, improvisação, prática sem respaldo teórico, ação rígida e sem abertura para novos conhecimentos ou novas descobertas da ciência” (VASCONCELOS; DIONÍSIO, 2013, p. 66).

1.3.2.1 A leitura de imagens

Os estudos sobre multimodalidade começam a despontar a partir de 1996, ano em que é publicada a obra *Reading Image: The Grammar to Visual Design*, dos autores Kress & Van Leeuwen. Posteriormente, segundo Dionísio (2014), também a obra *Social Semiotics*, de Hodge e Kress (1998), impulsiona relevantemente tais estudos, respaldados nos pressupostos da Linguística Sistêmico-funcional¹⁷ (LSF), fundada por Halliday (1985).

Nascimento, Bezerra & Herbele (2011), utilizando-se de Bateman (2008), apontam que o sistema educacional não pode mais se deter à aprendizagem implícita da multimodalidade, uma vez que a imagem não é mais um simples adereço e/ou objeto de caráter ilustrativo do texto escrito. Nesse sentido, propõem uma “competência comunicativa multimodal”, com vistas à formação de consumidores críticos de textos. Ademais, conforme apontam as OCEM (2006), os sentidos que se constroem na interação envolvem ações simbólicas (mediadas por signos) que não são exclusividade linguística.

No que se refere à GV e, de acordo com Dionísio (2014), Kress & Van Leeuwen (1996) buscam adaptar as metafunções de Halliday, estendendo-as aos elementos visuais, sonoros e gráficos que compõem um texto, podendo refletir histórico-culturalmente. Nesse sentido, a GV parte do pressuposto de que não se expressa somente a partir de palavras e/ou frases, estruturas sintáticas; “na interação visual [na perspectiva de Kress & Van Leeuwen (1996)], a construção dos sentidos de uma mensagem se dará pela escolha de diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas composicionais” (LIMA, 2009, p. 33). Na perspectiva da GV,

¹⁷ A LSF preocupa-se em compreender e descrever a linguagem em funcionamento. Para a sua compreensão, Halliday (1985) propõe três metafunções específicas (a nível linguístico): A **metafunção ideacional** representa ou constrói os significados de nossa experiência do mundo exterior ou interior por meio do sistema de transitividade (significados representacionais). A **interpessoal** expressa as interações e os papéis assumidos pelos usuários, revelando as atitudes desses usuários para com o interlocutor e para com o tema abordado por meio do sistema de modo e modalidade (significados interacionais). A **metafunção textual** está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema de tema e de coesão (significados textuais) (Cf. DIONÍSIO, 2014, p. 51).

portanto, algumas categorias/funções¹⁸ devem ser consideradas com vistas a sistematizar o estudo dos aspectos visuais, tais como: função representacional, interacional e composicional.

De acordo com Nascimento, Bezerra & Herbele (2011), a função representacional diz respeito às representações dos participantes (não necessariamente humanos) em processos de ação (isto é, são aqueles a quem ou a que se está referindo na imagem), subdividindo-se em representações narrativas e conceituais. De acordo com Nascimento, Bezerra & Herbele (2011, p. 534):

As representações **narrativas** [...] retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos. Já as representações **conceituais** descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los enquanto membros de um grupo (GRIFOS NOSSOS).

No que se refere à função interacional, pressupõe-se que existe uma inter-relação entre a imagem, os participantes e o leitor, que pode ser percebida/realizada por meio de aspectos específicos, como: contato (olhar entre o participante e o leitor); distância social (que se dá mediante as técnicas de *close*); atitude (refletida através do posicionamento do corpo do participante representado em relação ao leitor); e poder (no qual, a partir do ângulo – alto, médio ou baixo – estabelecido entre o participante e o leitor, há uma demonstração de poder entre ambos). Essa metafunção remete à relação que se estabelece entre o produtor e os receptores da mensagem (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011).

Por fim, tem-se a função composicional, responsável pela descrição e organização de todos os elementos contidos na imagem, combinação que resulta em significados (em uma relação interna – com os elementos – e externa – com o leitor). Segundo os autores supracitados, essa função também engloba alguns aspectos, a saber: valor de informação (que se refere à maneira como os elementos dispostos na imagem são distribuídos, isto é, dependendo do espaço que tais elementos ocupam podem conferir valores particulares, de maior ou menor relevância); enquadramento (que expressam conexão ou desconexão entre os elementos do texto); e saliência (que se utiliza de técnicas/recursos/estratégias com vistas a destacar – com maior ou menor destaque/ em primeiro ou em segundo plano – os elementos visuais) (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011).

¹⁸ Nascimento, Bezerra & Herbele (2011) apresentam maiores esclarecimentos, apresentando exemplos elucidativos e possibilidades de aplicabilidade em âmbito escolar.

Cabe evidenciar que as disposições aqui apresentadas objetivam apenas contextualizar os principais aspectos da GV, de modo a ressaltar a significância de uma leitura mais atenta, no que se refere a textos não verbais/imagéticos. Nesse sentido, o interesse recai sobre a arquitetura multimodal dos textos e os sentidos que se podem depreender a partir dos diferentes recursos semióticos utilizados em sua composição (configuração textual), sentidos estes que variam conforme a cultura e seu uso social.

1.3.3 Estudos semióticos e multimodalidade: linguagem, cultura e sociedade

Em se tratando de multimodalidade como sendo a combinação de diversos recursos semióticos na produção de sentidos, convém contextualizar acerca do que vem a ser semiótica. É uma vez que o interesse deste trabalho também se volta para a imagem e a linguagem não verbal, acredita-se, em conformidade com Joly (2007), que uma simples abordagem teórica não seria suficiente para tais especificidades. Nesse sentido, referindo-se à imagem, essa autora aponta que se faz necessário o aprofundamento em uma teoria mais geral, que possibilite a ultrapassagem das categorias funcionais da imagem, estendendo-se à sua significação e, conseqüentemente, à produção de sentidos. Nessa perspectiva, a semiótica se destaca como sendo uma teoria relevante aos estudos das linguagens.

De modo geral, destaca-se que a semiótica – do grego *sèmeion* e do inglês *semiotics* (ambos, signo) – surgiu a partir do século XX, época em que as contribuições teóricas de Ferdinand Saussure e Charles Sandes Peirce começam a despontar significativamente. De acordo com Santaella (1996, p. 01), “o século XX viu nascer e está testemunhando o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a Lingüística, ciência da linguagem verbal. A outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem”. Desse modo, a autora enfatiza a existência de outras linguagens, que também se constituem e significam em variados contextos sócio-históricos e culturais.

Contudo, conforme aponta Rodrigues (2006), deve-se evidenciar que as discussões em torno da semiótica têm sido suscitadas desde a Antiguidade Clássica, a partir dos estudos filosóficos de Platão, de quem parte a ideia de dividir o signo em três partes (*onoma* – nome; *eidos* ou *logos* – ideia, *pragma* - referente). Além disso, do ponto de vista teológico, Santo Agostinho trouxe contribuições plausíveis para os estudos semióticos contemporâneos, ao postular a existência de uma linguagem verbal e de uma linguagem não verbal (RODRIGUES, 2006).

Ainda segundo Rodrigues (2006), a nomenclatura semiótica desencadeou algumas confusões terminológicas, sendo, por vezes, denominada de “semiologia”, “semantologia”, entre outros; entretanto, permanecem as perspectivas teóricas de Peirce (Semiótica) e Saussure (Semiologia). No que se refere à Saussure, este é comumente conhecido pela publicação, em 1916, do Curso de Linguística Geral, revelando um estudo semiológico pautado em uma lógica binária, na qual o signo é entendido em duas perspectivas. Assim, de um lado tem-se o significante (a imagem acústica) e, de outro lado, o significado (o conceito), isto é, “uma imagem acústica que liga um conceito na mente do intérprete” (SOUZA, 2006, p. 11). O signo é, pois, “uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar” (SANTAELLA, 1996, p. 12). Nas palavras de Joly (2007, p. 33),

Ao estudar em seguida a natureza do signo lingüístico, Saussure descreveu-a como uma entidade psíquica com duas faces indissociáveis, ligando um significante (os sons) a um significado (o conceito): o conjunto de sons *árvore* está ligado não à árvore real que pode estar diante de mim, mas sim ao conceito de árvore, utensílio intelectual que construí graças à minha experiência (GRIFO DA AUTORA).

Com relação à Semiótica de Peirce, Souza (2006) aponta que se trata de um projeto ternário/triádico, segundo o qual há uma ligação entre: um *representamen* ou significante – a face imediatamente perceptível do signo, isto é, a representação de algo (primeiridade); um objeto ou referente – aquilo que representa o objeto em si (secundidade); e um interpretante ou significado – aquilo que significa, ou seja, o significado daquilo que vemos (terceiridade).

A título de exemplificação, destacamos a Figura 2.

Figura 2: Anúncio publicitário



Fonte: Extraído do LD “Português: Literatura, Gramática e produção de texto” (SARMENTO; TUFANO 2010, p. 18)

Nela, pode-se verificar um *representamen* (a representação de um olho no anúncio publicitário, composto por peças de roupas); um objeto (o olho em si); e um interpretante (os significados que podemos depreender ao associarmos o olho representado no anúncio à ideia que temos de olho, parte do corpo humano). No caso do anúncio, um texto publicístico, pode-se questionar quais os significados decorrentes dessa relação e o que isso pode suscitar nos leitores/consumidores.

Cabe salientar que a multimodalidade tem como base a Semiótica Social, teoria que considera o caráter verbal e não verbal dos textos em contextos sociais diferenciados, específicos. Nesse sentido, pode-se dizer que os textos retratam as múltiplas formas dos sujeitos se comunicarem em sociedade, por meio da atividade social. Ao falar em formas de comunicar, caberia ressaltar também a Semiótica das Culturas, que considera não apenas o social, mas a culturalidade. Desse modo, os sujeitos se comunicam e (inter)agem utilizando-se de diversos recursos semióticos, que nem sempre se manifestam verbalmente. A sociedade contemporânea, portanto, constitui-se de um agrupamento de textos (verbais/visuais/multimodais), que produzem significados a depender do contexto histórico, social e, sobretudo, cultural, refletindo valores e ideologias.

Com base nos pressupostos teóricos elencados, reitera-se a pertinência de práticas contextualizadas em âmbito escolar, considerando-se os usos sociais da língua(gem). Nesse sentido, tendo em vista os objetivos propostos para a materialização deste estudo, torna-se primordial evidenciarmos os instrumentos de pesquisa adotados para a investigação multimodal nas aulas de língua portuguesa. Nesta ótica, o capítulo seguinte se destina aos aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO II

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 ACERCA DO *CORPUS*

No capítulo introdutório, as discussões suscitadas giram em torno do ensino de língua portuguesa e suas recentes (ou não) implicações para o contexto escolar, destacando-se a multimodalidade dos textos contemporâneos, que não pode mais ser ignorada em sala de aula. Nesse sentido, a fim de verificar de que forma esse fenômeno tem sido abordado na Educação Básica (mesmo que implicitamente), optou-se por focalizar nas aulas de língua portuguesa e nos materiais didáticos do Ensino Médio. Antes, porém, procura-se destacar a relevância do diário de pesquisa como um método indispensável no processo de observação; além de tecer considerações acerca do LD e do manual do professor, ambos vistos como suportes no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Em seguida, destacam-se os caminhos metodológicos deste estudo, a partir da caracterização da pesquisa e dos instrumentos utilizados como coletores de dados.

2.1.1 O diário de pesquisa

Considera-se o diário de pesquisa como sendo um relevante instrumento de coleta de dados, destinando-se ao registro de todas as etapas da pesquisa; desde a materialização dos objetivos e métodos a serem adotados, até situações investigativas específicas. Nesse sentido, adotamos essa prática, visando facilitar na interpretação qualitativa dos dados. Para tanto, fundamentamo-nos nas perspectivas de Bortoni-Ricardo (2008), para quem a adoção de um diário de pesquisa possibilita ao pesquisador o contato posterior com o detalhamento do observado, defendendo ser também um mecanismo propício ao professor pesquisador que busca conciliar pesquisa e docência.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a partir da década de 80, os professores passam a criar hábitos investigativos com relação à sua própria prática, mediante os processos interativos em sala de aula, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem. Em vista disso, os estudos etnográficos em educação têm suscitado pertinentes contribuições aos pesquisadores e profissionais que buscam familiaridade com as discussões em torno do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o foco está nas rotinas escolares.

Em se tratando do diário de pesquisa como uma prática de investigação, Bortoni-Ricardo (2008), utilizando-se de Altrichter (1993), discorre que essa é uma prática antiga, a exemplo do livro “Confissões”, de Santo Agostinho. Nesse sentido, Oliveira (2013) ressalta que por meio das anotações e descrições o pesquisador tem a possibilidade de relacionar os fatos em prol de refletir acerca das inquietações de pesquisa. Consoante Bortoni-Ricardo (2008), o diário de pesquisa pode contemplar informações que resultam em sequências descritivas, em que se descrevem todos os aspectos percebidos (como falas, gestos, entre outros); e em sequências interpretativas, contendo avaliações e especulações que nortearão o pesquisador.

De acordo com Pires (2011 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 174),

Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado.

Frente a tais pressupostos, depreendemos a significância do diário de pesquisa em nosso estudo, no sentido em que por meio das anotações pudemos materializar parte fundamental desta monografia, no que concerne à análise do *corpus*. Comprovamos a sua utilidade no momento da releitura das notas registradas, as quais trouxeram contribuições e serviram de base para a reflexão dos resultados.

2.1.2 O livro didático de português: alguns pressupostos

Sabe-se que o LD, elaborado para fins escolares, tem a pretensão de auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, deve-se evidenciar que, muitas vezes, esse instrumento exerce demasiada influência nas aulas de língua materna, sendo, por vezes, o único recurso utilizado pelos professores (por questões diversas, tais como: tempo, atualização, como uma estratégia para prender a atenção dos alunos por intermédio de atividades etc.). Nesse sentido, convém destacar alguns pressupostos que envolvem o LD. Segundo Bezerra (2010), as mudanças no sistema educacional acentuam-se a partir da década de 1950, período em que a escola passa a receber grande número de alunos, inclusive, de outras camadas sociais. Tencionando atender a essa demanda, a quantidade de professores também precisou ser ampliada e, tendo em vista o pouco tempo de preparação desses profissionais, fez-se necessária a criação de um instrumento de trabalho que

possibilitasse o melhor aproveitamento das atividades didáticas (pelo aluno e pelo professor). Segundo Rojo & Barbosa (2015, p. 69),

Para além da *Carta do ABC* e da *Tabuada*, nas décadas de 1950 e 1960, estudávamos em **compêndios de gramática** e em **antologias**, e os professores davam a **aula**. A maior parte desses gêneros (com exceção talvez do compêndio de gramática) desapareceu das escolas porque a esfera/campo escolar mudou. Foi justamente a junção desses três gêneros (manual de gramática, antologia e aula) que deu origem ao que hoje conhecemos por **livro didático** (GRIFOS DAS AUTORAS).

No Brasil, a terminologia “livro didático” surge mediante o Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização desse material, criando a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Desde então, a política de escolha do LD passa a sofrer alterações e, nesse contexto, diversos órgãos, com intitulações distintas, passam a assumir gradativamente essa função. Conforme levantamento de Witzel (2002), em 1996, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que não obtendo êxito foi extinta em 1971, ano em que tal responsabilidade recai sobre o Instituto Nacional do Livro (INL). Todavia, em 1976, essa tarefa torna-se atribuição da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que também teve pouca durabilidade. No início da década de oitenta, mais precisamente em 1983, o governo decide repassar essa função à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), desenvolvido anteriormente pelo INL.

Saliente-se que todos esses programas apresentaram falhas. Em vista disso, corroborando com as perspectivas de Freitag (1993), Witzel (2002, p. 14) aponta que a história do livro didático no Brasil, até então, se resume

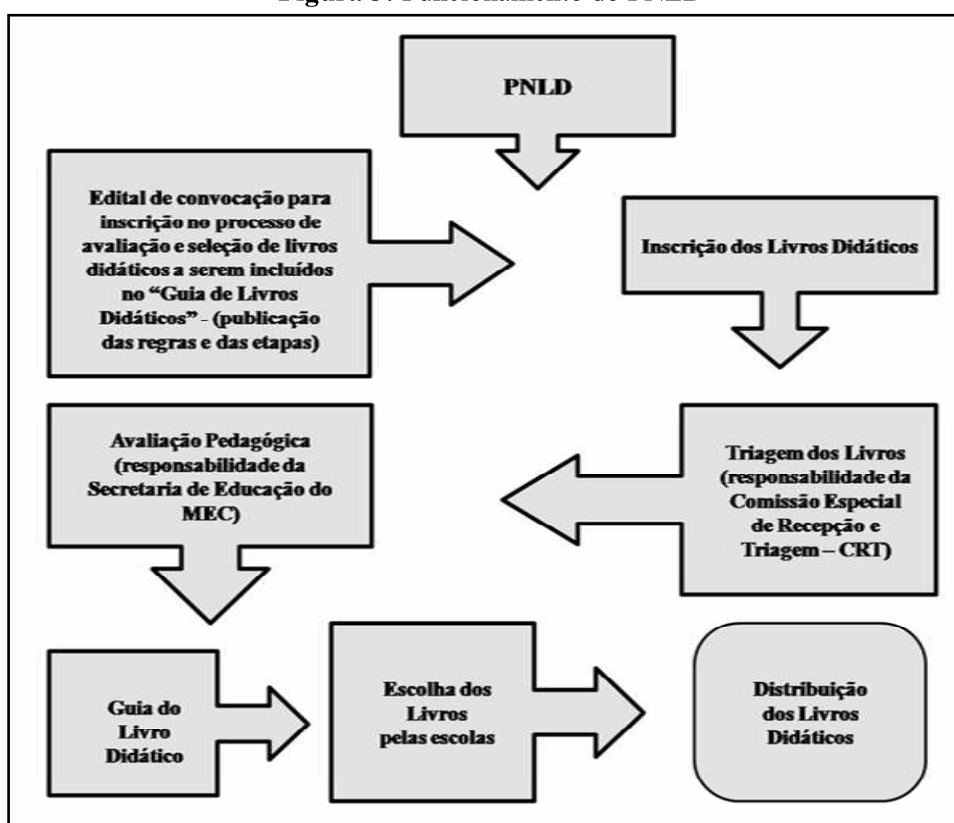
[...] em uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. Entretanto, as decisões, na maioria das vezes, partiam de um único órgão [...] composto por técnicos e assessores do governo, pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada questão do livro didático.

Ressalte-se que, nessa época, as decisões e discussões acerca do LD não competiam ao professor, o qual apenas utilizava o material imposto pelo governo. Bezerra (2010), citando Geraldi (1991), aponta que, se por um lado, o LD veio facilitar o exercício docente, por outro, possibilitou a ampliação da carga horária de trabalho, a diminuição do salário, bem como a

contratação de profissionais para áreas não específicas à sua formação. Segundo tal autora, esses são alguns dos aspectos que contribuem para o desprestígio da profissão.

Retomando a política de escolha do LD, cabe ressaltar que o PLIDEF é substituído, em 1997, pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), resultado da intervenção do Estado no final do século XX. A partir de então, todos os alunos devidamente matriculados na rede pública de ensino passam a ter direito e acesso ao LD, que pode ser reutilizado por até três anos seguidos. Além disso, ao professor, é permitida a participação no processo de escolha, posto que, através do Guia do Livro Didático (GLD), tem a possibilidade de escolher o material pretendido, tendo em vista as opções disponibilizadas e o consenso estabelecido entre os demais profissionais da escola. De maneira geral, o PNLD organiza-se da seguinte maneira (Ver Figura 3):

Figura 3: Funcionamento do PNLD



Fonte: Adaptado de Witzel (2002, p. 18)

Entende-se, pois, a relevância de uma escolha coerente desse instrumento didático, o qual deve ser entendido não como a única fonte de conhecimento em sala de aula, mas como um recurso complementar. Nas orientações do GLD, é comum a sugestão de algumas perguntas norteadoras, que devem ser feitas pelo professor antes da escolha; assim, deve-se

considerar, por exemplo, se a linguagem e as atividades são adequadas ao projeto e perspectivas da escola; se as explicações são cabíveis à compreensão dos alunos; se o manual do professor, de fato, amplia os horizontes desse profissional; dentre outros aspectos, que considerem a realidade da escola, bem como os interesses teórico-metodológicos/didático-pedagógicos do próprio docente. Na concepção de Rojo (2006, p. 50),

[...] o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino. O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa.

No caso do Ensino Médio, a escolha dos manuais é ainda mais relevante, visto que os alunos precisam ter contato com textos e linguagens diversificados, tendo em vista a preparação para outros níveis de aprendizagem. No tocante ao ensino de língua portuguesa¹⁹, o guia do Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLDEM, 2014), no volume de apresentação, afirma que o EM é uma etapa primordial à formação discente e que, portanto, importa para esse nível atentar para um trabalho pedagógico que se preocupe com a vivência dos significados (sociais, estéticos, culturais e políticos) que decorrem dos conteúdos de aprendizagem. Desse modo, o aluno do EM é visto como um ator social (PNLDEM, 2011). Ademais, no processo de seleção do LDP, deve-se considerar a forma como o texto é abordado, de modo que sejam privilegiados os aspectos funcionais da língua(gem) em detrimento da sua utilização como pretexto para fins gramaticais. Na concepção de De Pietri (2007, p. 34), “os materiais didáticos realizam [...] a mediação entre o que é estabelecido oficialmente como conteúdo programático para determinada disciplina, e as atividades a serem realizadas em sala de aula”.

Em se tratando dos aspectos visuais no LDP, percebe-se que, não raras vezes, a imagem aparece somente para ilustrar os conteúdos e as atividades, não sendo explorada em suas especificidades. De acordo com Bezerra (2010), desde o final do século XX, começou-se a introduzir tiras, propagandas, histórias em quadrinhos e outros textos, que instigam a percepção visual nos discentes. No contexto atual, essa intensificação imagética nos materiais didáticos é inegável, muitas coleções já trazem como títulos das seções expressões como “a

¹⁹ Ressalte-se que a disciplina língua portuguesa, até a década de 1970, intitulava-se “Comunicação e expressão”. A partir da década de 1980, volta-se a mencionar disciplina de “Português” (BEZERRA, 2010).

leitura de imagens”, “lendo imagens” etc. Entretanto, em muitos casos, tais imagens servem apenas para tratar de questões gramaticais e exemplificar as variações da língua, isto é, não são entendidas como textos multimodais e significativos. Ademais, pensar a imagem enquanto forma de comunicação por meio da linguagem, exige da escola um olhar mais reflexivo acerca da inserção das múltiplas linguagens que coexistem dentro e fora do contexto escolar.

Na ótica de De Pietri (2007), a seleção de textos coerentes com os objetivos didáticos torna-se relevante pelo fato de que, depois de integrados ao LD, os textos passam por um processo de didatização. Desse modo, passam a atender aos objetivos e características desse instrumento, direcionado a alunos e professores, para fins escolares. Obviamente, a escolha de um LD não é tão simples como parece, dentre as questões que estão envoltas nesse processo, tem-se a questão da mediação editorial. Sendo assim, o LD além de estar em conformidade com os objetivos das disciplinas (bem como do PNL) precisa “agradar” o mercado editorial, ou seja, “é preciso que o livro didático seja economicamente viável [...]. As editoras não se arriscariam a colocar um livro didático no mercado caso não fossem satisfeitos esses requisitos” (DE PIETRI, 2007, p. 36).

Mediante o exposto, percebe-se que as questões relativas ao LD sempre denotaram complexidade. Hoje, mesmo com a política de escolha atual, ainda perduram muitos entraves com relação à qualidade desse material, em especial, no que concerne às abordagens conteudísticas. Nesse sentido, ressalta-se que o professor ainda é o mais importante mediador em sala de aula, tendo em vista o diálogo que procura estabelecer entre o seu instrumento de trabalho (Manual do Professor), suas perspectivas/objetivos de ensino e o desenvolvimento dos discentes. Entende-se, pois, que o LD deve auxiliar (e não centralizar) a prática docente.

2.1.3 O manual do professor de língua materna

Conforme explicitado anteriormente, o século XX é palco de profundas transformações no sistema educacional brasileiro e, nesse contexto, a adoção do LD como objeto de ensino tem resultado, até hoje, em inúmeras pesquisas e discussões, sobretudo, na área de língua portuguesa. Relembrando os dizeres de Bezerra (2010), o LD surge na tentativa de suprir as lacunas de muitos profissionais, disponibilizando aulas e exercícios previamente elaborados, “prontos” para a abordagem escolar. Contudo, fez-se relevante pensar em um material que não apresentasse caráter igualitário para alunos e professores, mas que fosse de alguma forma um diferencial para ambos. Nesse sentido, o Manual do Professor (MP) começa

a se destacar pelo fato de apresentar as respostas de todas as atividades contidas no LD do aluno.

Numa visão posterior, pensando no auxílio ao professor, tais manuais passam a introduzir aspectos referentes ao ensino de português, apontando sugestões de trabalho e referencial de aprofundamento teórico, além das repostas às atividades. Diante disso, depreende-se que o MP, além de apresentar de que forma os conteúdos didáticos são organizados e distribuídos no livro, com vistas a orientar os professores em torno das perspectivas de cada unidade, capítulo, tópico e/ou subtópico; revela a base teórico-metodológica adotada pelos autores do LD. Cabe evidenciar que muitos profissionais estão em exercício há bastante tempo e, se não se permitem ou não lhes é dada a oportunidade de investir em uma formação continuada, acredita-se que as orientações contidas no MP se tornam primordiais. A relevância da coerência do MP se dá, sobretudo, no processo de mediação do conhecimento, direcionando o aluno a se relacionar melhor com o seu próprio material. De acordo com Geraldi (2010, p. 86-87),

[...] a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático.

Nesse contexto, a fala de Geraldi (2010) sugere que a ação de instruir passa a ser atribuição do material didático. Nessa vertente, convém ressaltar as ideias de Witzel (2002). Segundo esta autora, ao ser concebido como objeto indispensável em sala de aula, o LD (na parte referente ao MP) torna-se um “condutor e norteador das atitudes do professor, já que a ele é destinada a tarefa de orientar o professor sobre o *como* ensinar, o *quando* ensinar, o *que* ensinar etc.” (WITZEL, 2002, p. 20 – GRIFOS DA AUTORA). Trata-se da supervalorização do material didático, historicamente delineado como um instrumento central no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na prática docente. E, nesse sentido, ressalta-se a relevância da formação continuada. Segundo Geraldi (2010, p. 85), comparar o professor a um simples executor de uma “partitura” é contribuir para a formação de uma identidade docente com resquícios de desatualização, posto que “como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzido (sic) por outros”.

Ao tratar do MP, o Guia do Livro Didático do PNLDEM (2014) discorre que um manual adequado deve apresentar os aspectos constitutivos da obra, simultaneamente aos interesses didático-pedagógicos que possui. Em outras palavras, espera-se que haja uma

conexão entre o que se propõe no MP e aquilo que está posto no LD do aluno. “É com um bom Manual do Professor, portanto, que o LD cumpre mais adequadamente sua função de formação pedagógica específica” (GLD, 2014, p. 22). Complementar a isso, o GLD (2009, p. 35) enfatiza que, em alguns casos, o MP chega a ser primordial na utilização adequada dos livros em sala. E acrescenta:

[...] há manuais que trazem contos, histórias etc. que devem ser lidos para a classe em atividades previstas no livro do aluno. Outros trazem encaminhamentos e orientações que ampliam as possibilidades de exploração em sala de aula. Outros trazem encartes com diversas atividades lúdicas que favorecem o domínio de importantes capacidades e regras do sistema alfabético. E há, ainda, boas discussões e propostas de avaliação — inclusive de avaliação diagnóstica do desempenho do aluno em ortografia, por exemplo — que fazem parte da proposta de ensino-aprendizagem da coleção, não podendo, portanto, ser simplesmente descartadas.

Como se pode perceber, o MP não é um simples anexo que o diferencia do material discente, mas que apresenta especificidades que merecem atenção especial por parte do professor. Em contrapartida, não se pode esquecer que muitos profissionais parecem desconsiderar esse aspecto e, muitas vezes, sequer fazem a leitura na íntegra desse material, exceto quando precisam conferir a resposta padrão dos exercícios. A necessidade de atualização se dá pela busca do “novo” que a cada dia emana na contemporaneidade, exigindo avanços significativos na educação. Nesse sentido, sugere-se ao professor: aprofundamento teórico, que possibilite possíveis aplicabilidades em sala de aula; como também um material adequado ao conteúdo do LD e que melhor se aproxime das suas perspectivas, de forma a orientá-lo (também) quanto ao seu manejo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em um projeto monográfico, assim como em qualquer outro trabalho de cunho científico, considera-se a metodologia como sendo fator indispensável. Diante disso, cabe ao pesquisador explicitar o processo em que a pesquisa se desenvolveu, tendo em vista situar o leitor acerca dos métodos utilizados, de acordo com os objetivos pretendidos, isto é, faz-se necessário o delineamento da pesquisa. Naturalmente, não há como desenvolver uma pesquisa sem o cumprimento de etapas primordiais, tais como: escolha do tema; objetivos; levantamento bibliográfico e seleção do aporte teórico; coleta de dados; materialização da pesquisa mediante o processo de escrita, análise e reflexão dos dados; dentre outros aspectos.

É preciso ter a convicção sobre “o que pesquisar” e “como pesquisar”. Nessa perspectiva, considerando as variedades tipológicas de pesquisa (LEITE, 2008), o presente estudo está pautado nos princípios da pesquisa bibliográfica, documental, exploratória, qualitativa e etnográfica.

Do ponto de vista da classificação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Leite (2008), esse tipo de pesquisa é a mais utilizada em âmbito acadêmico e, por ser autônoma, serve de base para outros tipos e objetivos de pesquisa. A sua relevância está no levantamento bibliográfico acerca do tema, por meio de leituras (livros, artigos, projetos, dissertações, teses etc.); e na seleção bibliográfica a ser utilizada pelo pesquisador, tencionando contribuir para a cientificidade da pesquisa. Ao partir de obras já existentes e devidamente registradas, na pesquisa de cunho bibliográfico “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122). Nesse sentido, buscamos selecionar fontes condizentes com a temática da multimodalidade textual e sua interligação com o *corpus* selecionado para o estudo, buscando embasamento teórico em pesquisadores da área.

Semelhante à pesquisa bibliográfica, destaca-se a documental. Na concepção de Severino (2007), o diferencial entre esses dois tipos de pesquisa está na natureza do material utilizado. Segundo esse autor, a pesquisa documental engloba não só documentos impressos (característica da bibliográfica), mas fontes diversificadas, tais como jornais, filmes, fotos, documentos legais etc. Desse modo, qualquer documento pode servir de base para coleta de dados, sem necessariamente ter passado por um processo analítico.

Frente a tais pressupostos, este estudo também apresenta caráter documental, posto que além dos documentos oficiais referentes ao ensino de língua materna, utilizamos para a coleta de dados a análise de dois LDP do Ensino Médio, adotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, localizada em Campina Grande – PB. Tais LD, a saber: “Português: literatura, gramática e produção de textos” – Sarmento & Tufano (2010); e “Português: contexto, interlocução e sentido” – Abaurre, Abaurre & Pontara (2013); correspondem aos anos letivos de 2014 e 2015. Em acréscimo, procuramos examinar também os respectivos manuais do professor de cada livro mencionado.

No tocante aos objetivos, depreende-se o seu caráter exploratório, uma vez que buscamos o levantamento de informações acerca do fenômeno da multimodalidade e sua inserção em contexto escolar. Na acepção de Leite (2008), a pesquisa exploratória serve para o aprofundamento de determinado assunto, isto é, objetiva maior familiaridade com o assunto/problema.

No que se refere à forma de abordagem, considera-se como sendo de base qualitativa. Ao falar em abordagem qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) evidencia que, nesse caso, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como interpretam”. Diante disso, no processo de pesquisa, utilizamo-nos da etnografia da educação, no sentido em que acompanhamos a docente colaboradora (em atuação) durante quatro semanas, mediante o método de observação e, por conseguinte, do diário de campo/pesquisa. Cabe ressaltar que o diário de campo é um fator indispensável à pesquisa, uma vez que nele podemos registrar os acontecimentos (de menor ou maior grau de relevância), por meio de sequências descritivas e, por vezes, interpretativas (BORTONI-RICARDO, 2008)²⁰. No momento de análise, tais anotações são imprescindíveis. Esquematizando, utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados (Tabela 1):

Tabela 1: Instrumentos de pesquisa

INSTRUMENTO DE PESQUISA	OBJETIVOS
Diário de pesquisa	Registro por escrito dos aspectos percebidos durante o período de observação na escola, bem como durante todo o processo de pesquisa. Com o objetivo de verificar se a multimodalidade é abordada em sala de aula e de que forma, atentando para os textos utilizados, incluindo-se a interação entre os alunos, a professora e o material didático.
Livro Didático de Português do Ensino Médio	Investigar a presença da multimodalidade, verificando os gêneros multimodais mais recorrentes e se as atividades contemplam os aspectos verbais e não verbais dos textos.
Manual do Professor	Verificar as orientações destinadas aos professores, no tocante ao ensino de língua(gem) no Ensino Médio, bem como se há um direcionamento para o trabalho com textos multimodais.

²⁰ Evidencie-se que, segundo essa autora, o professor também deve atuar como um pesquisador em sala de aula. Desse modo, “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Com base em tais metodologias e, uma vez esclarecidos os instrumentos e objetivos da pesquisa, cabe-nos adentrar nos resultados decorrentes do processo de investigação. Sendo assim, buscamos interpretar, no capítulo seguinte, todos os dados obtidos, qualitativamente.

CAPÍTULO III

3 A MULTIMODALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Dentre as inquietações suscitadas inicialmente acerca da multimodalidade no contexto de ensino, buscamos verificar nos textos dos manuais didáticos (por estes exercerem demasiada influência nas salas de aula) de que forma a multimodalidade aparece e se os aspectos verbais e não verbais concorrem para a apreensão de sentidos por parte do aluno, isto é, se as atividades propostas permitem que o discente desenvolva melhor o seu lado semântico-cognitivo frente aos textos multimodais. Nesse sentido, considerando a escola pública integrante do processo de pesquisa (Escola Assis Chateaubriand), selecionamos o LDPEM utilizado durante o ano letivo de 2014, bem como o adotado no ano de 2015, a fim de investigar tais inquietações e mesmo estabelecer comparações. Deteremo-nos, pois, ao primeiro volume de cada coleção, tecendo considerações acerca dos manuais referentes ao 1º ano do EM.

Concomitantemente, consideramos pertinente examinar o manual do professor, no intento de verificar as orientações destinadas aos professores de nível médio, no que concerne ao ensino de língua(gem) – incluindo-se a arquitetura multimodal dos textos. Somando-se a isso, acompanhamos durante quatro semanas (no turno da manhã) as aulas da professora colaboradora²¹ (atuando no 1º ano do EM), com a pretensão de constatar quais os textos utilizados em sala de aula e como se dá a mediação entre alunos, professora e material didático.

Para tanto, a análise do *corpus* subdivide-se em: o livro didático; o manual do professor; observação do fazer docente; e discussão dos resultados.

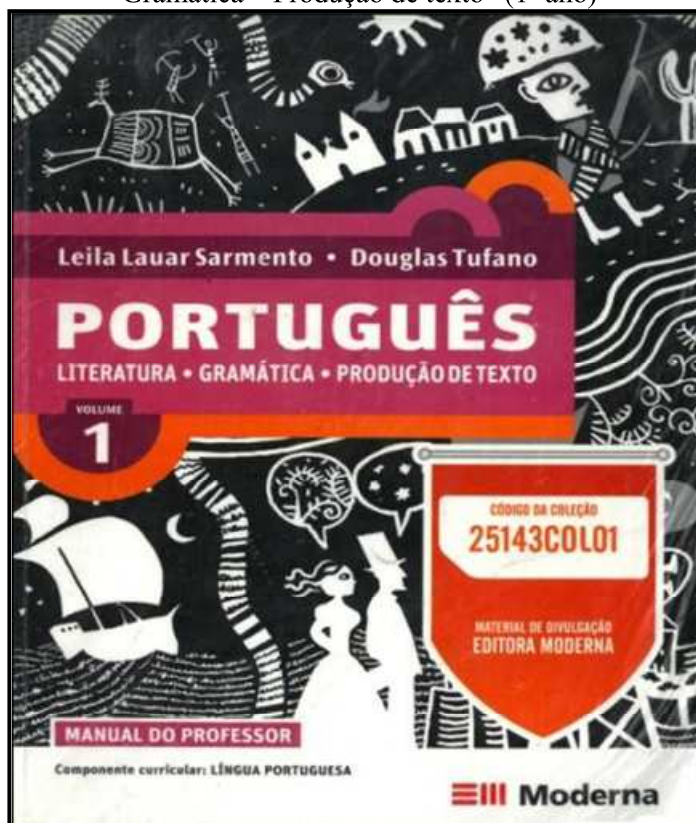
3.1 O LIVRO DIDÁTICO

O primeiro livro analisado, utilizado em 2014, trata-se de “Português: Literatura – Gramática – Produção de textos”, dos autores Leila Lauar Sarmiento & Douglas Tufano (2010) – (Ver Figura 4). O referido livro foi indicado pelo PNLDEM (2011) para o triênio 2012 a 2014, de um total de onze coleções aprovadas. A fala inicial dos autores revela a preocupação quanto à formação de leitores e produtores de textos críticos e conscientes. Para

²¹ Por questões éticas, a professora colaboradora da pesquisa não será identificada.

eles, o objetivo da obra é promover aulas mais dinâmicas, evidenciando, dentre outros aspectos, o trabalho com a gramática a partir de textos verbais e não verbais.

Figura 4: Capa do LDPEM “Português: Literatura – Gramática – Produção de texto” (1º ano)



Fonte: Sarmiento & Tufano (2010)

De início, verifica-se que os conteúdos referentes à literatura, gramática e produção de textos são abordados separadamente, e subdivididos, totalizam vinte e dois capítulos. As seções que iniciam cada capítulo sempre começam com a “leitura” de uma imagem específica, como forma introdutória do conteúdo. Nas palavras dos idealizadores, essa seção objetiva “ajudar o aluno a ler o texto visual” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 11). Diante de tal postura, subentende-se que os autores se preocupam em possibilitar ao aluno o contato com textos visuais; contudo, cabe evidenciar algumas razões dessa inserção imagética nos materiais didáticos.

Como vimos no capítulo introdutório, respaldados em Bezerra (2010), as imagens passam a integrar o material de apoio escolar com função puramente ilustrativa, para atender às inovações da época. Diante das reformulações no sistema educacional, a política de avaliação do LD passa a considerar o teor qualitativo dessas imagens, como também a finalidade de seu uso. Nesse sentido, no Guia do Livro Didático do PNLD (2014), nota-se a

presença de alguns critérios relativos à adequação de cada aspecto disposto na obra didática, dentre os quais destacamos o projeto gráfico-editorial. Ao se considerar a organização gráfica do LD percebe-se a sua essência multimodal, uma vez que para a sua confecção importam: o tamanho das letras; a localização e destaque de blocos/boxes explicativos; as cores utilizadas para determinados realces; a disposição de ilustrações etc.. No caso das ilustrações, exige-se que estas atendam às finalidades para as quais foram elaboradas (GLD, 2014), isto é, espera-se que haja uma relação com o conteúdo.

Cabe destacar que, nesse mesmo documento, um dos critérios de avaliação das obras para o ensino de língua portuguesa trata-se de “abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção” (GLD, 2014, p. 91). Diante de tais apontamentos, entende-se que a inserção visual no LD se torna uma exigência, tendo em vista o contato do discente com a diversidade de textos que circulam socialmente (PCNEM, 2000; RCEMPB, 2006). Por esse motivo, nosso objetivo com relação aos LD que integram este *corpus* é, justamente, perceber se os textos visuais/multimodais são utilizados apenas para atender tais requisitos; ou se os mesmos buscam explorar, significativamente, esse entrecruzamento entre linguagens.

Voltando-nos ao primeiro livro analisado, de Sarmiento & Tufano (2010), constata-se na parte gramatical a presença de poucas imagens ilustrativas; e os gêneros não verbais/multimodais são empregados de duas formas, ora como exemplos (imersos no conteúdo), ora como constituintes das atividades. Um aspecto a se observar é que em determinada seção²² solicita-se a produção da versão em quadrinhos de trechos da obra “Os lusíadas”, de Camões – (Ver Figura 5). No entanto, como essa atividade aparece no final do capítulo, os respaldos para a sua produção não são suficientes; aliás, não observamos nenhuma orientação acerca do gênero História em Quadrinhos (HQ).

²² Ressalte-se que essa atividade está situada na parte de literatura, como forma de encerramento do capítulo 7.

Figura 5: Enunciado para a produção de uma HQ

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Os lusíadas em quadrinhos

Nesta atividade, você e seus colegas produzirão uma versão em quadrinhos de alguns trechos da obra de Camões.

A classe deve ser dividida em dez grupos. Cada um estudará um dos cantos de *Os lusíadas*.

O grupo deverá escolher um episódio do canto estudado para passar para a linguagem dos quadrinhos.

Nessa transposição, mais importante do que a qualidade dos desenhos é apresentar um enredo em que haja situação inicial, conflito e desfecho. Se o grupo escolher representar, por exemplo, o episódio do velho do Restelo, poderá começar apresentando as pessoas se preparando para o embarque (situação inicial), a aproximação do velho (conflito), a partida das embarcações (situação final). A fala do velho deverá ser adaptada para que possa caber nos balões e não ficar cansativa.

No final, todas as histórias serão reunidas em um painel que ficará em exposição na escola.

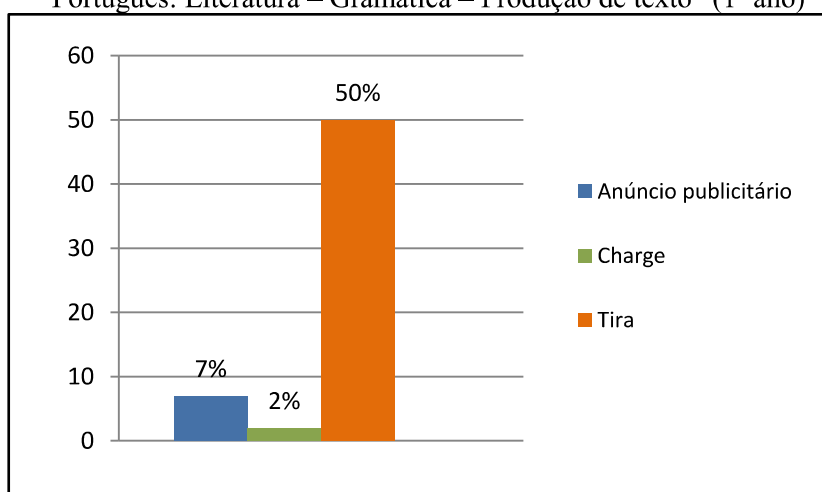
Fonte: Extraído do LD de Sarmiento & Tufano (2010, p. 139)

Em consonância com os RCEMPB (2006), partimos do princípio de que o ato de produzir sempre requer o contato prévio do educando com o texto/gênero solicitado. Nesse sentido, caberia, por exemplo, acrescentar sugestões de literaturas em quadrinhos para serem usadas como referência; além de uma necessária contextualização acerca do gênero. No caso da referida atividade (Figura 5), vale destacar que embora esteja explícito no enunciado que a qualidade dos desenhos não é o mais relevante, deve-se atentar para o fato de que nem todos possuem habilidades artísticas (mesmo as mais simples). Além disso, sendo os quadrinhos uma “narrativa gráfico-visual” (CIRNE, 2000 *apud* MENDONÇA, 2010) e, portanto, de caráter multimodal, entende-se a sua complexidade. Se a leitura de uma HQ (ou de qualquer outro gênero que se utilize da linguagem dos quadrinhos e de outras linguagens) exige do leitor uma série de estratégias cognitivas, imagine-se a sua produção em si.

Em Sarmiento & Tufano (2010), pode-se perceber ainda que, embora a linguagem verbal e não verbal sejam destacadas (apesar das poucas laudas destinadas a isso), tais autores optam por não mencionar a existência de textos multimodais. A combinação dos diversos recursos semióticos na significação dos textos aparece, de maneira implícita, no conceito apresentado ao aluno acerca da “linguagem não verbal”. Desse modo, na perspectiva dos autores, a “linguagem não verbal é uma forma de interação por meio de outros elementos envolvidos na comunicação, tais como sons, imagens, cores, formas, gestos, olhares, expressões faciais, tons de voz, texturas, ou mesmo aromas e paladares” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 219).

No processo de investigação buscamos verificar, quantitativamente, quais os gêneros multimodais²³ mais utilizados e como se dá a sua abordagem em algumas atividades propostas na coleção do 1º ano. Certificamos, pois, que os gêneros multimodais mais recorrentes (em exemplos e atividades) nesta edição do LD “Português: Literatura – Gramática – Produção de texto” (LD1) são: tira, charge e anúncio publicitário (Gráfico 1). Como se vê, os autores buscam inserir textos de natureza verbal e não verbal, entretanto, o questionamento que fazemos é se tais gêneros recebem o tratamento que lhes é devido. Parte-se do pressuposto de que não basta sobrecarregar o LD de imagens e textos multimodais, ambos devem fazer sentido e promover no aluno habilidades de interpretação e cognição. Relembrando Dionísio & Vasconcelos (2013), enfatizamos que não deve haver redundância nos estímulos visuais, bem como nas informações.

Gráfico 1 – Gêneros multimodais mais utilizados no LD “Português: Literatura – Gramática – Produção de texto” (1º ano)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o Gráfico 1, percebemos que o gênero tira ocupa maior destaque na obra em detrimento dos demais. Essa desproporcionalidade pode ser constatada nos dados obtidos, revelando a predominância da tira (50%) sobre o anúncio publicitário (7%) e a charge (2%). Podemos questionar se esse resultado é reflexo da qualidade/eficácia do gênero dominante ou se existe uma negligência com relação à inserção de outros textos. De acordo com Ramos (2013), espera-se que o aluno de nível médio seja capaz de ler os diferentes códigos envolvidos nas linguagens, sejam elas verbais ou não. Um ponto a se considerar é que, segundo esse

²³ Na verificação dos gêneros multimodais mais recorrentes nos LD em questão, optamos por não incluir as imagens ilustrativas, nem os textos (que mesmo verbais) apresentam aspectos multimodais (como destaques, fontes etc.). Desse modo, escolheram-se apenas textos/gêneros que combinem, de forma mais evidente, o verbal e não verbal (ou apenas o visual) na apreensão de sentidos.

autor, a exploração de tais aspectos está presente em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 1999, por meio dos gêneros dos quadrinhos (tiras, cartuns, charges). Com base nessa premissa, podemos levantar a hipótese de que a inserção desses gêneros nos materiais do EM torna-se indispensável, de certa forma, virou uma “tradição”.


No que concerne às atividades contidas no LD em foco, discute-se a seguir especificamente duas: uma que traz um caso explícito da exploração dos aspectos verbo-visuals e outra em que tais elementos poderiam ser mais enfatizados. A primeira atividade (Figura 6), extraída da página 221, traz uma tira do personagem Garfield, de autoria de Jim Davis. O enunciado sugere, de imediato, que o leitor deve voltar-se para a linguagem verbal e não verbal, exigindo uma leitura mais atenta.

Figura 6: Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais do texto (1)

APLICAÇÃO

1 As histórias em quadrinhos geralmente associam linguagem verbal e não verbal. Leia a tira a seguir.

GARFIELD Jim Davis



a) Nessa tira de Garfield, em que momento o autor usou a linguagem verbal?

b) No primeiro quadrinho, aparecem estes sinais gráficos: ♪♪. O que eles representam?

c) Ainda no primeiro quadrinho, o autor utilizou certos recursos para indicar o estado de espírito do gato e o movimento de seu corpo. Quais foram esses recursos e o que eles significam?

d) No segundo quadrinho, também percebemos que o gato está em movimento. Explique por quê.

e) No último quadrinho, no qual se concentra o humor da tira, como o quadrinista usou a linguagem não verbal para narrar o que ocorreu?

f) O carro de sorvete mencionado por Jon (o dono de Garfield) no último quadrinho também foi representado por uma linguagem não verbal. Qual era ela e qual a finalidade do seu uso?

Fonte: Extraído do LD de Sarmento e Tufano (2010, p. 221)

Na concepção de Dionísio & Vasconcelos (2013), a sociedade faz parte de um grande “mosaico semiótico”, resultante da combinação simultânea de palavras, imagens, sons, cores, músicas, movimentos, dentre inúmeras possibilidades de diálogo entre as linguagens existentes. Nessa perspectiva, as perguntas relacionadas à interpretação do gênero tira

preocupam-se com os significados decorrentes dessa combinação de modos semióticos (questiona-se acerca do verbal, dos sinais gráficos, dos movimentos dos personagens etc.).

A dependência entre as duas linguagens pode ser percebida no último quadrinho, em que a inserção do texto verbal define o sentido (e humor) pretendido. Depreende-se que apenas as imagens sugerem variadas pressuposições, tendo em vista que os elementos composicionais do gênero apontam para a percepção da reação do Garfield (expressões faciais, gestos) e todo o cenário da tira (imagens utilizadas, notas musicais). Contudo e, a partir da representação narrativa proposta pela Gramática Visual, ao revelar-se o motivo pelo qual Garfield sai correndo e esvazia os bolsos do seu dono (isto é, pratica uma ação sobre o outro), aciona-se também no leitor o seu conhecimento de mundo: a ideia de que a maioria das pessoas aprecia um bom sorvete. Sendo assim, o aluno deve perceber que o verbal e o não verbal se complementam e significam pela relação dos valores semióticos que ambos negociam no plano sociocultural em que a linguagem opera sentidos.

A segunda atividade encontra-se na página 263. Após a exposição de conceitos e exemplos acerca das figuras de linguagem, são dispostos alguns exercícios na seção “Aplicação”. Conforme se verifica na Figura 7, o objetivo da questão é somente identificar o tipo de figura de linguagem presente na tira (de Bob Thaves), nesse caso, a metáfora. Acredita-se que embora a metáfora aponte para o sentido implícito da expressão “quebramolas” (e/ou “estrada da vida”) em determinado contexto, a apreensão de sentidos não se resume apenas à identificação de tal recurso expressivo; mas por se tratar de um texto multimodal, outros aspectos merecem ser destacados no enunciado.

Figura 7: Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais (2)

4 Que figura de linguagem podemos reconhecer na tira a seguir? Justifique sua resposta.

FRANK & ERNEST Bob Thaves

2010 UNITED MEDIA/PRESS

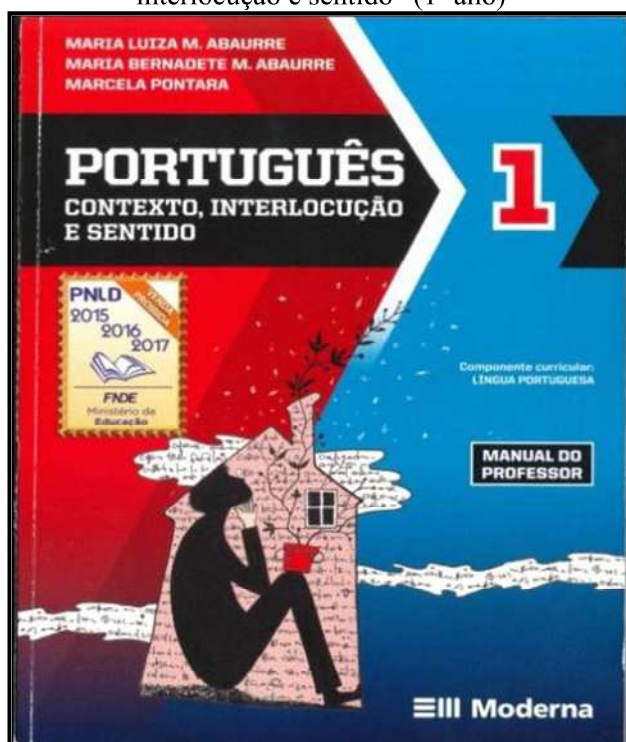
E-mail: BobThaves@aol.com ©2004 Thaves / Dist. by NEA, Inc. THAVES 9-14

Fonte: Extraído do LD de Sarmiento e Tufano (2010, p. 263)

É certo que a ideia de “quebra-molas” e “estrada”, em seus sentidos originais, difere do que está sendo proposto na referida tira (o que implica na metáfora), porém, se as imagens e o texto escrito estivessem dispostos separadamente, a interpretação seria comprometida. Assim, os sentidos de um texto ganham amplitude e significação a depender do **contexto comunicativo** no qual se insere e dos **construtos semióticos** que o compõe. Desse modo, ressalta-se que “[...] o estabelecimento de conexões entre as representações verbais e visuais permite aos estudantes um maior aprofundamento do conhecimento do que ocorreria se a informação lhes fosse dada apenas por palavras ou apenas por imagens” (VASCONCELOS & DIONÍSIO, 2013, p. 55).

O segundo livro analisado foi “Português: contexto, interlocução e sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara (2013) – (Ver Figura 8), indicado pelo PNLDEM (2014) para o triênio 2015 a 2017, de um total de dez coleções aprovadas. A fala inicial das autoras focaliza a linguagem como parte integrante da vida em sociedade, destacando o trabalho com os gêneros discursivos, voltando-se para o uso da linguagem.

Figura 8: Capa do LDPEM “Português – contexto, interlocução e sentido” (1º ano)



Fonte: Abaurre, Abaurre & Pontara (2013)

Consoante ao LD anterior, este também se divide em Literatura, Gramática e Produção de Texto. É nítido observar a presença de imagens, bem como o indicativo de unidades temáticas por meio de cores, compondo o aspecto gráfico da obra. Também percebemos que similar ao LD1, a introdução de cada capítulo sempre começa com uma imagem. Na fala das autoras, a imagem de abertura trata-se de um “texto não verbal (pintura, fotografia ou escultura) [...] para observação e análise dos alunos” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 407).

Se no LD1 a multimodalidade aparece intrinsecamente relacionada ao conceito de linguagem não verbal, no LD das autoras Abaurre, Abaurre & Pontara (2013) esse conceito sequer é apresentado. Em capítulo intitulado “Linguagem e variação linguística²⁴”, menciona-se que a pintura, a dança, os sistemas gestuais, os quadrinhos, dentre outros, são exemplos de diferentes linguagens; no entanto, caberia maior aprofundamento. Com relação à produção textual, percebemos que há uma preocupação especial com os gêneros discursivos, oriundos de diferentes esferas²⁵ sociais, tais como: publicística, jornalística, cotidiana; bem como na identificação das tipologias típicas de cada gênero. Sendo assim, partindo do pressuposto de que os gêneros do discurso englobam as diferentes formas de comunicar (mediante a interação entre linguagens), defendemos a multimodalidade como sendo relevante ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Sabe-se que no contexto multimodal, a imagem é um elemento significativo. Para Dondis (2003, p. 47), “os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos”, o que nos faz reforçar a ideia de visualidade presente na sociedade contemporânea. No LD2, em capítulo referente a textos publicitários, no qual se propõe a produção do gênero anúncio, encontramos o seguinte parecer das autoras: “as imagens têm grande importância para a persuasão e são exploradas em todo o seu potencial (cor, movimento, luz, textura, etc.) sempre que o contexto de circulação dos textos permitir” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 375). Mais uma vez, a multimodalidade aparece implicitamente.

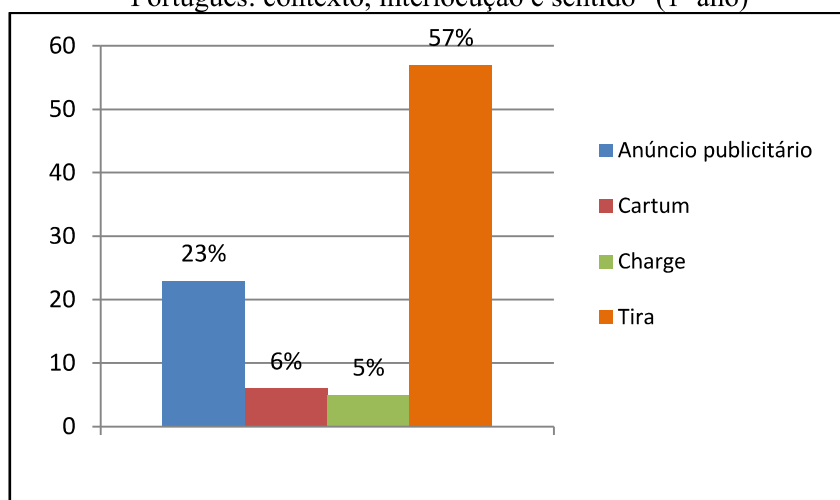
Do ponto de vista quantitativo, depreende-se que os gêneros multimodais mais utilizados (seja em atividades, a título de exemplificação ou como proposta de produção textual) no LD “Português: contexto, interlocução e sentido” (LD2) são: anúncio, tira, cartum e charge (Gráfico 2). Observando os dados do Gráfico 1, verifica-se nesta obra um aumento considerável de gêneros multimodais. O anúncio publicitário, por exemplo, passa de 7

²⁴ Capítulo 12, p. 169.

²⁵ Para Bakhtin/? (2003), cada gênero discursivo se define pelo tema, estilo e forma composicional, que juntos viabilizam os discursos de determinada esfera social.

ocorrências (LD1) para 23 (LD2). Acrescente-se ao LD2, a abordagem do cartum, irrelevante no LD1. No tocante ao gênero tira, percebe-se que nas duas obras a sua abordagem se destaca notoriamente, sendo que no LD2 aumenta para 57% dos casos.

Gráfico 2 - Gêneros multimodais mais utilizados no LD
“Português: contexto, interlocução e sentido” (1º ano)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em virtude da predominância da tira nos dois LD, pressupõe-se (além da hipótese anterior) a relevância desse gênero. Por esta ótica, e considerando o fato de que a tira é um gênero multimodal que apresenta simultaneamente humor e crítica social, mediante a junção da linguagem verbal e não verbal; depreende-se que os elementos icônicos que o constitui não assumem caráter puramente ilustrativo, o que implica (mais uma vez) na constatação de que não adianta impregnar os materiais didáticos de textos multimodais, sem que suas particularidades sejam enfatizadas na leitura, atividades e discussões em sala. Em conformidade com Capistrano Junior (2011, p. 227), evidencie-se que “A natureza constitutivamente verbo-visual das tirinhas possibilita a articulação entre a dimensão linear, a da palavra, e a não linear, a da diagramação, da imagem, exigindo, por parte do leitor, a integração verbo-visual para produção de sentidos”.

Em contrapartida, os demais gêneros ocupam menor espaço (Ver Gráficos 1 e 2). Nesse sentido, a ocupação demasiada do gênero tira acaba por limitar a abordagem de outros textos (também) significativos. Não se trata da desvalorização do referido gênero, o que procuramos enfatizar é que textos como o anúncio e a charge poderiam ter um espaço maior, por serem oportunos no trabalho com a linguagem argumentativa e na percepção dos sentidos decorrentes dos recursos semióticos que os constituem.

Passando às atividades, destaca-se o exercício da página 207. A imagem da Figura 9 introduz o capítulo 16, intitulado “Efeitos de sentido”. De modo geral, a atividade objetiva possibilitar aos discentes um primeiro contato (prévio) com a noção de duplo sentido, estendendo-se à percepção da contribuição de tais efeitos para a compreensão do anúncio publicitário em destaque.

Figura 9: Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais (3)

» Observe atentamente o anúncio reproduzido abaixo.

5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho **desnaturalado**: acesse www.sosmatatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

[Desnaturalado: perverso, cruel, desumano.

1. Uma expressão, neste anúncio, foi usada para provocar uma reação de estranhamento no leitor. Qual é ela?
 - Explique por que o leitor provavelmente reagiria dessa forma.
2. Como deve ser entendida essa expressão, no contexto do anúncio? Justifique.
3. No caderno, transcreva, do anúncio, a passagem em que se faz uma alusão ao sentido pejorativo da expressão em questão.
 - Que função essa passagem cumpre no contexto do anúncio?
4. Podemos afirmar que o anúncio foi criado para explorar o duplo sentido da expressão filho da mãe. Por quê?

Época, São Paulo: Globo, n. 264, 9 jun. 2003.

Fonte: Abaurre, Abaurre & Pontara (2013, p. 207)

A princípio, como se pode perceber na Figura 9, o que chama mais atenção nesse gênero multimodal é a sua função composicional (GV), isto é, de que maneira os elementos se apresentam no texto. Essa disposição dos elementos que compõem os textos multimodais remonta-nos às perspectivas de Dondis (2003), em se tratando de técnicas visuais como estratégias de comunicação. Segundo este autor, “a composição é o meio interpretativo de controlar a reinterpretação de uma mensagem visual por parte de quem recebe. O significado se encontra tanto no olho do observador quanto no talento do criador” (DONDIS, 2003, p. 122). Desse modo, tendo em vista a (re)interpretação do leitor, subsidiada pelo fenômeno da multimodalidade, evidenciamos alguns aspectos percebidos no anúncio.

De acordo com a GV, na composição de um texto visual deve-se atentar para a disposição de todos os elementos. Assim, temos no referido anúncio a técnica da saliência²⁶, a partir da qual o enunciado “seja mais um filho da mãe” aparece estrategicamente em destaque (primeiro plano), a fim de chamar atenção do leitor; em segundo plano, tem-se uma paisagem representativa da natureza (alusão à “mãe natureza”). Nesse contexto, o leitor ativa seu conhecimento prévio antes mesmo da leitura do complemento posto abaixo, embora tal acréscimo contribua para o entendimento global do gênero, revelando tratar-se de uma campanha da “Fundação S.O.S. Mata Atlântica”. Diante disso, como se pode constatar nas perguntas que compõem a atividade (Figura 9), o aluno deveria ser induzido a observar mais atentamente o verbal e o imagético, com vistas à compreensão dos efeitos de sentido da expressão, associada ao seu contexto de uso (embora a observação desses aspectos seja indispensável no momento da leitura e isso esteja implícito na atividade).

Diante do exposto, constata-se nos LD mencionados um avanço positivo (comparando-se há décadas atrás) quanto à presença de imagens e, de maneira especial, no tocante ao trabalho com os aspectos verbo-visuais dos textos. Contudo, percebe-se que embora se procure enfatizar os elementos não verbais da linguagem, às vezes, essa abordagem deixa a desejar. Parte-se do pressuposto de que os elementos visuais são capazes de desmembrar os sentidos dos textos e acionar os conhecimentos prévios do leitor, instigando-o a uma leitura crítica não somente do texto escrito, mas, sobretudo, da imagem e seus entrecruzamentos entre as diversas linguagens.

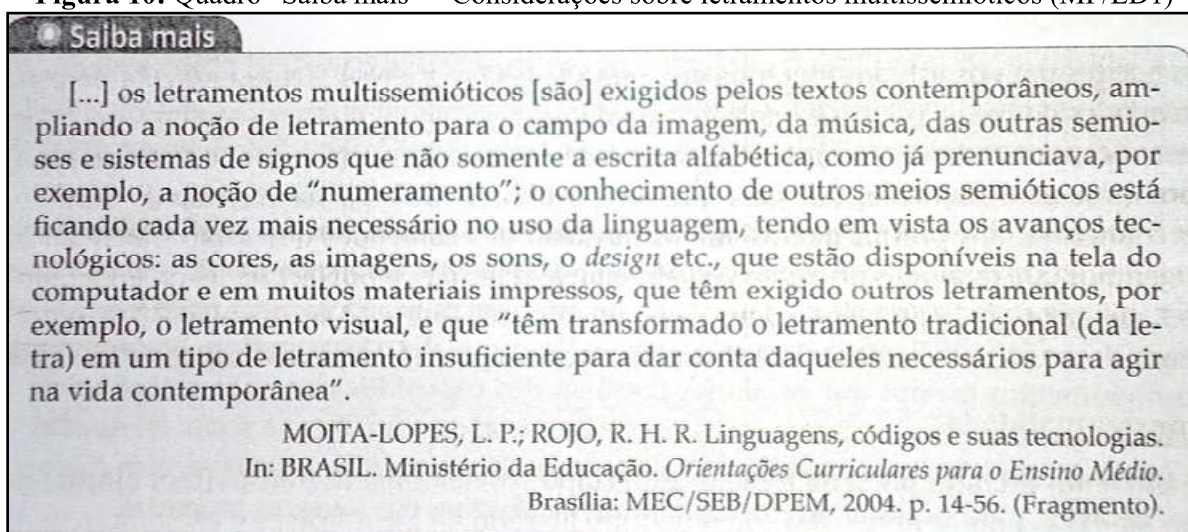
3.2 O MANUAL DO PROFESSOR

Parte-se do princípio de que os manuais didáticos destinados aos professores (se bem elaborados) objetivam contribuir para o bom desempenho docente e melhor aproveitamento do material. Porém, entende-se que se, muitas vezes, o LD do aluno apresenta falhas, em se tratando do MP tal constatação não se diferencia muito. Assim, de acordo com Witzel (2002, p. 114), “se o livro didático costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado nas escolas, um manual do professor bem elaborado [...] poderia de fato fornecer subsídios constantes para a atualização e formação continuada do professor”.

²⁶ Diz respeito às “estratégias utilizadas para dar menor ou maior destaque a certos elementos no texto visual” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 545).

Diante disso, evidenciam-se (grosso modo) alguns aspectos nos manuais dos LD mencionados. No LD1²⁷ verifica-se que a parte destinada ao educador intitula-se “Suplemento do professor” e, em geral, subdivide-se em: “O Ensino Médio: desafios e perspectivas”; “Pressupostos teórico-metodológicos” e “Respostas”. Inicialmente, percebe-se que os autores buscam contextualizar o EM, ressaltando que as perspectivas atuais para esse nível de ensino sugerem a reorientação dos conteúdos tradicionais, tendo em vista a interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento. Além disso, enfatizam a noção de mediação docente e protagonismo discente. No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, primam pela criticidade nas aulas de língua portuguesa e destacam que antes do contato (necessário) com outras linguagens, faz-se relevante criar condições didáticas para a efetivação de práticas de letramentos multissemióticos (explicitados, posteriormente, no quadro “Saiba mais” – trecho retirado das OCEM, 2004 – Figura 10).

Figura 10: Quadro “Saiba mais” – Considerações sobre letramentos multissemióticos (MP/LD1)



Fonte: Sarmiento & Tufano (2010, p. 12) – (Manual do professor)

Percebemos que a atenção para o caráter multissemiótico dos textos se dá apenas nessa parte do manual. Se existe a pretensão (dos autores) de despertar no docente a busca pelo desenvolvimento de práticas de letramento multissemiótico (além da letra), no próprio manual deveriam conter direcionamentos sobre como essas condições didáticas podem ser efetivadas. Um dos principais desafios (e mesmo dificuldade) do professor é transpor didaticamente o conhecimento científico em escolar. Acredita-se que embora se mencione os termos “letramento multissemiótico”, “letramento visual”, “textos multimodais”, deveria ficar claro

²⁷ “Português: Literatura – Gramática – Produção de textos”, dos autores Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano (2010) – (Figura 4).

para o professor que “as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemos da nossa sociedade multiletrada” (DIONÍSIO, 2014, p. 41); o que não é desenvolvido no manual.

O segundo manual, denominado “Guia de recursos”, refere-se ao LD2²⁸ e se divide em: “Fundamentação teórico-metodológica”; “O trabalho com competências e habilidades”; “Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente” e “Respostas pedagógicas das atividades e referências”. De maneira geral, as autoras buscam explicitar os objetivos de cada seção do LD, apontando sugestões de trabalho e dispondo de referenciais teóricos, com vistas a contribuir para o aprofundamento docente acerca da linguagem, seus sentidos e usos. Segundo as autoras, toda a obra parte de uma perspectiva discursiva e, no caso da produção textual, destacam o trabalho com gêneros discursivos diversos.

No tocante ao uso da imagem, as autoras explicitam que, no contexto literário, elas assumem duas funções: a de ilustrar o conteúdo e a de textos não verbais. Com base nas discussões suscitadas em nosso trabalho, vale ressaltar que não corroboramos com a ideia de imagem como forma de ilustração do conteúdo; mesmo porque a Semiótica Social (teoria sobre a qual a multimodalidade está fundamentada) defende que a apreensão de sentidos de mensagens verbais e/ou não verbais se dá em contextos sociais específicos. Nesse sentido, a Semiótica Social sugere a análise dos signos na sociedade, considerando-se as escolhas feitas pelos produtores e receptores dessas mensagens na produção de sentidos/significados. Nesta ótica, a imagem deve ser entendida como um texto, dentro de um contexto.

Cabe salientar que a imagem “não surgiu aqui e agora, com a televisão e a publicidade” (JOLY, 2007, p. 17); em épocas passadas, ela designava uma forma de comunicação e acesso à religiosidade (DIONÍSIO, 2008; JOLY, 2007). Hoje, com as inovações da contemporaneidade, ela também carrega consigo um grande poder de persuasão, o visual sempre está em primeiro plano. Para Dondis (2003, p. 215), “As decisões visuais dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos, inclusive na leitura”. Ademais, com o advento das tecnologias digitais, é possível perceber uma sociedade cada vez mais imagética: “Nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121).

Ainda no segundo manual, no que se refere à metodologia utilizada na abordagem da gramática, parte-se da análise dos textos dentro de um contexto específico. Nas palavras das

²⁸ “Português: contexto, interlocução e sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara (2013) – (Figura 8).

autoras, “O foco do trabalho com as estruturas do português precisa ser o texto [...]. Acreditamos ser esse o caminho para que os alunos reconheçam a importância do estudo da língua” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 416). Nota-se que tal perspectiva condiz com os referenciais teóricos utilizados no desenvolvimento do presente estudo, que defendem ser o texto o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1997; RCEMPB, 2006). Entretanto, não verificamos nenhum direcionamento para o trabalho com textos multimodais.

3.3 OBSERVAÇÃO DO FAZER DOCENTE

Ao se propor uma investigação acerca do fenômeno da multimodalidade nos manuais didáticos do EM, incluindo-se o material do professor, considera-se relevante o contato direto com o cotidiano escolar. Assim, a partir da atividade de observação e registro do observado em um diário de pesquisa, buscamos verificar se a multimodalidade se faz presente nas atividades propostas pela docente colaboradora, bem como se as discussões em sala de aula ampliam a percepção dos discentes no que se refere às linguagens e textos não verbais/multimodais/imagéticos.

O período de observação ocorreu durante quatro semanas (na Escola Assis Chateaubriand, em Campina Grande – PB), a contar a partir da segunda semana de início do ano letivo de 2015. De modo geral, as aulas de língua portuguesa, ministradas pela professora, distribuem-se em dois dias seguidos na mesma turma (duas aulas por dia, ambas de 45 minutos). Ressalte-se que a docente leciona em outras turmas de EM, porém, no período da manhã, as demais aulas são de língua inglesa. Diante disso, a turma contemplada trata-se do 1º ano, motivo pelo qual resolvemos verificar apenas os manuais correspondentes a esse nível de ensino, com vistas a manter uma linearidade nos dados coletados em nossa pesquisa.

Iniciamos, portanto, no dia 24/02/2015. Ainda em processo de adaptação ao início das aulas, a professora inicia com a apresentação da disciplina, explicitando suas perspectivas, metodologia de trabalho, dentre outros aspectos. É o momento de combinar com a turma a forma de interação dentro e fora da sala de aula. Para tanto, uma aluna fica responsável por criar um grupo na rede social *facebook*, por meio do qual a professora passará outros materiais, além dos vistos em sala e dos contidos no LD. Sobre esse aspecto, entende-se que as novas tecnologias devem estar aliadas ao ensino, sendo que, ao professor, não basta apenas saber utilizar os recursos tecnológicos, mas utilizá-los na mediação do conhecimento, dentro (quando possível) e fora da sala de aula. “Faz um bom tempo que as tecnologias do

letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel” (LEMKE, 2010 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 115).

Na sequência, a fim de introduzir o conteúdo do LD relativo à linguagem, a professora começa uma discussão utilizando-se dos *emotions*, símbolos comumente utilizados nas redes sociais como forma de demonstrar os estados de ânimo dos usuários, simplificando as conversas. Partindo desse exemplo, a professora consegue interagir com os discentes, os quais se dispõem a desenhar na lousa outros exemplos de expressões por meio dos *emotions*. Segundo a docente, essa é uma maneira de introduzir o conteúdo sem partir de imediato para o assunto em si e os conceitos. A partir dos exemplos, procura-se ressaltar a existência de diferentes formas de comunicar, seja por meio de palavras ou, nesse caso, por intermédio de símbolo e imagens.

No dia 25/02/2015, a professora relembra as discussões da aula anterior, a partir dos *emotions*, apontando para o fato de se tratar de um exemplo do cotidiano, no sentido em que os usuários se utilizam de imagens e símbolos que não necessitam de palavras para serem compreendidos. Com base nas discussões, os alunos começam a associar e entender algumas questões. Na fala dos alunos, conclui-se que “existem diversos tipos de linguagem” (Aluna 1) e que “podemos nos comunicar através da imagem também” (Aluna 2). Nesse sentido, os alunos começam a fazer pressuposições acerca do verbal e do não verbal. Em conversa informal, fora da sala de aula, a professora revela o interesse inicial de contextualizar as noções de linguagem e mais à frente adentrar nos conceitos de língua e linguagem contidos no LD. A princípio, pretende instigar os alunos a criarem seus próprios conceitos.

Em um segundo momento, a docente distribui um material xerocopiado aos alunos, contendo uma tira (Ver Figura 11). Após isso, os discentes são incumbidos de transformar a linguagem não verbal do referido gênero em linguagem verbal. Cada aluno fez sua leitura interpretativa por escrito, encerrando a história com o desfecho pertinente a cada um. Nesse contexto, um aluno sugere que “Cebolinha queria ficar mais forte para impressionar as meninas e, Cascão, vendo que isso não seria possível, tem a ideia de tirar uma foto com o Cebolinha de cabeça para baixo, com a pretensão de postar no *facebook* e convencer a todos, inclusive, ao público feminino”.

Figura 11: Gênero tira trabalhado durante a aula (1)

Fonte: Material cedido pela professora

Vale lembrar que a professora ao verificar, em boa parte dos textos, algumas inadequações na escrita interpretativa da tira pelo alunado, chama atenção para a organização de uma narrativa, a fim de que os discentes mantivessem a coerência de suas histórias. Ao final da atividade, percebe-se que os resultados foram satisfatórios, uma vez que desfechos diferentes e criativos foram feitos. Como atividade extraescolar, é solicitada pela professora a pesquisa de imagens/figuras/textos que possam ser lidos por meio da interação entre linguagens “verbal; não verbal e mista²⁹”.

No encontro seguinte (03/03/2015), o tempo da aula foi comprometido em virtude da entrega do LD aos alunos, nesse caso, o LD2. Essa iniciativa partiu dos próprios docentes, que reunidos na sala dos professores, resolvem se responsabilizar com a entrega desse material, alegando que a escola não dispunha de funcionários para essa atividade. Em diálogo, alguns professores alegam que as turmas são extensas demais e que não daria para ministrar as aulas no “gogó” todos os dias. Depreende-se, com isso, que o LD acaba se tornando um “refúgio” ou mesmo uma estratégia para “poupar” o professor do “desgaste” de sala de aula. O questionamento que se faz é se o LD tende a predominar em sala³⁰.

Feita a entrega, a professora conduz a aula a partir da dinâmica “conhecendo o LD”. Assim, além de sugerir que os alunos folheassem o material, ressaltando a relevância deste e o cuidado que deveriam ter (considerando o fato de que no final do ano tais livros serão devolvidos à escola), é solicitada a leitura do livro, mais especificamente, no que se refere à parte introdutória sobre língua e linguagem, retomando-se as discussões suscitadas nas aulas anteriores. Com base na leitura, que teve a colaboração de uma aluna, a professora ressalta que “nós somos os únicos que podemos nos comunicar por meio da interação, sendo capazes

²⁹ Percebemos que a docente utiliza a expressão “linguagem mista” em detrimento do termo “multimodal”.

³⁰ Nesse sentido, Witzel (2002) alerta para o fato de que, muitas vezes, o LD acaba por calar a voz do professor, impondo-se como única fonte de conhecimento.

de raciocinar³¹”. A partir disso, contextualiza as diversas modalidades da língua, destacando a sua variação. Foi, na verdade, um primeiro contato com o LD.

Em virtude de alguns imprevistos, a aula seguinte se deu somente no dia 11/03/2015. Nesse encontro, houve a socialização da pesquisa solicitada anteriormente, na qual os discentes deveriam pesquisar textos que contemplassem a linguagem verbal, não verbal e “mista” (em jornais, revistas, internet etc.) e colar em seus cadernos. A pesquisa foi realizada pela maioria dos alunos, que trouxeram exemplos dessa interligação entre linguagens por meio de tiras, propagandas etc. De acordo com a professora, os resultados da pesquisa e a interação em sala contribuem para a ideia de que houve compreensão por parte dos alunos sobre a noção de linguagem verbal e não verbal.

Verificamos a preocupação da docente em explicitar tais conceitos (verbal/não verbal/“mista”) aos alunos. Contudo, cabe salientar que a imagem estática não é o único recurso semiótico pelo qual a multimodalidade se utiliza. Dionísio (2014, p. 42) reforça que “o que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos”. Nessa perspectiva, exemplos mais consistentes com relação às manifestações não verbais poderiam ter sido enfatizados (tais como: a imagem em movimento; as animações; a montagem de vídeos; apresentações de *slides* etc.), a fim de ampliar a percepção dos alunos. Lembramos também que a multimodalidade resulta de uma ampla e complexa interação verbo-visual (e também sonora), sendo necessária a prática dos multiletramentos para a compreensão das diversas semioses que impõem sentido aos textos multimodais.

Passando para o LD, a professora havia solicitado a leitura de algumas páginas referentes à língua, linguagem e signo linguístico. Nesse caso, cada aluno deveria escrever no caderno o que entendeu a partir da leitura. Dos registros por escrito acerca da leitura, alguns alunos expressaram que a linguagem “é o ato de se comunicar por meio de palavras, gestos, imagens, também chamado de linguagem verbal e não verbal” (Aluno 1); que “são todas as formas de comunicação utilizadas pelo homem” (Aluno 2); “onde eu posso me expressar” (Aluno 3). No que se refere à concepção de língua, o Aluno 1 discorre: “são os códigos da linguagem” e para o Aluno 2, trata-se de um “tipo de comunicação individual, onde cada país/nação tem a sua”.

Pode-se perceber que os alunos se posicionam acerca de língua e linguagem, e começam a compreender o sentido dos dois termos. A partir das respostas, mesmo que

³¹ Contrapondo-nos a generalização feita pela docente (ao afirmar que o homem é o único ser capaz de raciocinar), ressaltamos que também os animais podem ser considerados detentores de uma inteligência que lhes é própria; prova disso é que, não raras vezes, tomam atitudes que independem do estímulo humano.

timidamente, os alunos demonstram compreender que a língua é uma forma de manifestação da linguagem (OCEM, 2006). Todavia, quando parte-se para a questão do signo linguístico, os alunos não quiseram se expressar, embora se mostrem curiosos. Cabe ressaltar que a professora enfatiza em sala que o LD a ser utilizado durante o ano letivo é bastante **amplo** e um aspecto interessante a ser percebido é que o material didático não foca tanto nas questões gramaticais, uma vez que estas se dão por meio de textos. Depreende-se que a docente demonstra estar ciente das perspectivas de ensino que focalizam o trabalho com o texto em sala de aula.

Dando continuidade, a professora procura explicar o que vem a ser signo linguístico, para que os discentes tivessem noção e pela própria curiosidade deles. Para tanto, a título de exemplificação, desenha a imagem de um gato na lousa e ao lado escreve a palavra “gato” (em português e em outras línguas). Nesse caso, explicita que o significante seria “a junção do desenho esboçado com o som proferido (palavra “gato”)”, ao passo que “o significado seria o gato em si, isto é, o próprio animal”. Percebemos na fala da colaboradora uma confusão conceitual de signo linguístico, bem como dos elementos que o constitui. Como se sabe, um signo é uma unidade de significação composta, indissociavelmente, por duas faces (significante – imagem acústica; e significado – conceito). Essa imagem acústica, para Saussure (1971 *apud* RODRIGUES, 2006), trata-se de um conjunto de sons psíquicos, não devendo ser confundido com os fonemas das palavras. Desse modo, segundo Saussure (1971 *apud* RODRIGUES, 2006, s.p.)

O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema. E porque as palavras da língua são para nós imagem acústica, cumpre evitar falar dos ‘fonemas’ de que se compõem.

Já o conceito/significado é aquilo que vem à nossa mente por intermédio do significante/imagem acústica. No caso do exemplo da professora, temos um signo linguístico (a imagem/desenho de um gato), seu significante (a imagem acústica e psíquica do conjunto de sons “gato”) e seu significado (o conceito que temos de gato [animal], suscitado pelo significante). Nota-se que por ser um termo de cunho linguístico, provoca certo estranhamento ao ser mencionado no LD. Provavelmente, as autoras do LD2 subtendem que tanto os alunos como o professor, pelo fato de estarem imersos ao contexto do EM, estejam aptos à absorção de tal conteúdo; contudo, sabendo-se da heterogeneidade de alunos e professores, é preciso que haja um direcionamento no MP sobre como conduzir tais

discussões em sala. Não se trata de subestimar os sujeitos escolares quanto à compreensão de determinados conteúdos, entretanto, é salutar que o docente encontre respaldos para essa mediação. Verifica-se no MP³² a ausência de tais direcionamentos.

Em seguida, passa-se para a página 160 do LD, na qual os alunos são orientados a ler inicialmente a imagem que integra a atividade (Figura 12). Discutiram-se as estratégias utilizadas, por se tratar de um texto publicitário; chamou-se a atenção para o fato de o *outdoor* estar no chão, fora de seu lugar comum; atentou-se para a relação da imagem que vai se transformando verbalmente, a partir do auxílio das pessoas que passam, bem como sua associação com o texto verbal disposto ao lado; o que mais chama atenção do público, dentre outros aspectos.

Figura 12: Atividade trabalhada em sala de aula



Fonte: Abaurre, Abaurre & Pontara (2013, p. 160)

³² LD2

A partir do dia 17/03/2015, a professora segue a linearidade do LD e introduz a questão da variação linguística, apontando a existência da língua oficial e suas variedades, de acordo com as comunidades, os vocabulários, as regiões etc. Nas discussões, são apresentados exemplos de expressões que variam de acordo com aspectos diversificados, a depender, por exemplo, da região. Adentrando na concepção de preconceito linguístico, ressalta-se que até chegar a esse termo os alunos levantam algumas hipóteses sobre falar “certo” ou “errado”. Das falas depreendidas, destacam-se: “o matuto é que fala errado” (Aluno 1); trata-se do “preconceito contra o nordestino” (Aluno 2). Assim, a professora complementa que a denominação cabível é “preconceito linguístico” e enfatiza: “vamos estudar a língua sem preconceito!”.

No dia 18/03/2015, a professora inicia com uma breve explanação acerca das variedades linguísticas e solicita a resolução de uma atividade do LD, na qual continha uma tira (elaborada a partir do verbal e não verbal – Figura 13) e perguntas relacionadas. Após um tempo, as respostas são socializadas.

Figura 13: Gênero tira trabalhado durante a aula (2)



Fonte: Abaurre, Abaurre & Pontara (2013, p. 161).

No texto, verifica-se inicialmente um casal de desconhecidos, que demonstram interesse um pelo outro; contudo, na primeira tentativa de diálogo, a moça perde o interesse pelo rapaz, por sua forma de falar. Os discentes são orientados para a descrição da sequência da tira, apontando o que provoca a reação negativa da moça e o que a sua atitude sugere (relacionando-se à maneira de falar do personagem). Na leitura coletiva da tira, vai-se direcionando para o entendimento do texto não verbal; no entanto, percebemos nas discussões que o foco se concentra na questão do preconceito linguístico, sendo que apenas em alguns momentos atenta-se para as expressões dos personagens, isto é, para seus aspectos

multimodais. Ressaltamos, portanto, que quando não está explicitado no enunciado, é na mediação docente que os alunos devem ser direcionados a se voltarem para a linguagem não verbal e a multimodalidade dos textos. Ao final é solicitada a leitura (como atividade extraescolar) de tópicos do LD referentes às variedades linguísticas.

No dia 24/03/2015³³, de início, a professora sugere que os alunos discorram acerca daquilo que depreenderem da leitura, no entanto, a maioria não havia lido. Por esse motivo, reservam-se alguns minutos da aula para essa atividade, posto que segundo a professora, “para uma boa discussão é necessário que todos estejam envolvidos, faz-se relevante uma leitura prévia”. Importa ressaltar que a turma contém mais de 30 alunos e, nesse aspecto, a professora consegue manter um bom domínio de turma. Além das discussões, a docente faz a leitura de um texto intitulado “Causo mineiro” (Figura 14), que serviu como “forma de descontração” ao mesmo tempo em que se adentram nas variações regionais e sociais.

Figura 14: Texto trabalhado durante a aula (1)

CAUSO MINEIRO

Sapassado, era sessetembro.
 Taveu na cozinha tomando uma pincumel e cuzinhando um quidicarne cumastumate
 pra fazer uma macarronada cum galinhassada.
 Quascaí de susto quanduvi um barui vinde denduforno parecenum tidiguerra.
 A receita mandopô midipipoca denda galinha prassá.
 O forno isquentô, o miistorô e o fiofô da galinhispludiu!
 Nossinhora! Fiquei branco quineim um lidileite.
 Foi um trem doidimais!
 Quascaí dendapia!
 Fiquei sem sabe doncovim, noncotô, proncovô.
 Ópcevê quilocura!
 Grazadeus ninguém semaxucô!

(Anônimo)

Fonte: Cedido pela professora

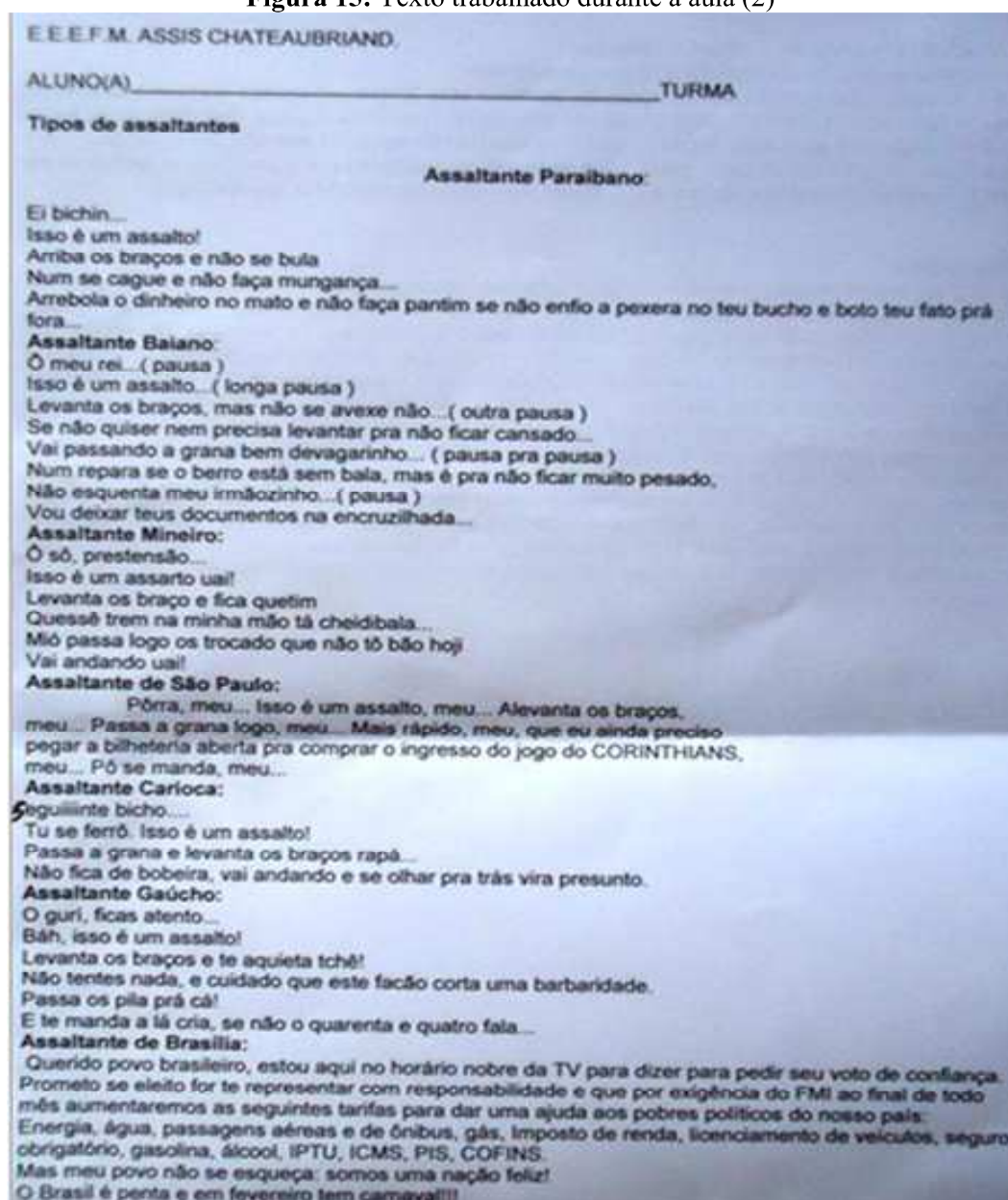
Nesse contexto, menciona (e indica) a série “A língua que a gente fala”, exibida no Jornal Hoje, ressaltando que existe sim a língua padrão, porém não existe o “certo” ou “errado”, os falantes se comunicam a partir das variedades que a língua apresenta, a depender da época, do país, da região etc. No tocante às variedades regionais, os alunos são instigados a fazer pressuposições; assim, surgem respostas como “são as diversas formas de falar”, “são os

³³ Nas aulas finais não houve nenhuma alusão à multimodalidade (ou à linguagem não verbal). Continuamos a descrição dos acontecimentos com o intuito de manter a veracidade do nosso estudo.

costumes de linguagem de cada região”. A partir disso, a professora evidencia a existência de uma gramática internalizada, não aquela que somos levados a aprender na escola, por meio de regras (normativa), mas aquela que os falantes têm contato no cotidiano linguístico de suas comunidades.

No dia 25/03/2015 (encerramento do período de observação, em virtude de feriados e da greve dos professores), ainda falando das variações da língua, a professora leva um texto xerocopiado intitulado “Tipos de assaltantes” (Figura 15). As falas contidas no texto retratam as formas como os assaltantes de cada região supostamente agem. A professora faz a leitura interpretativa e os alunos se “divertem”.

Figura 15: Texto trabalhado durante a aula (2)



Fonte: Cedido pela professora colaboradora

A partir disso, discutem-se as diferenças linguísticas entre regiões, como também a crítica estabelecida no texto, posto que a fala do “assaltante de Brasília” representa a formalidade típica dos discursos políticos. Após isso, adentra-se no formal e informal da língua e, utilizando-se do mesmo material, a professora solicita que os alunos transformem um texto informal em formal. A aula seguinte seria a continuidade do assunto.

3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com as discussões suscitadas anteriormente, entende-se que o LD ocupa grande destaque nas aulas de língua materna. E, sobre esse aspecto, Witzel (2002, p. 20) aponta que a centralização do LD como um fator imprescindível em sala de aula acarreta alguns problemas. Nas palavras da autora, “o malefício maior dessa situação recai no efeito silenciador que se instaura na figura do professor”. Nesse sentido, entende-se que embora o LD, de maneira geral, seja visto como um instrumento que aponta **o que, quando e como** ensinar, esquece-se de que as salas de aula são heterogêneas e a realidade de cada escola também é divergente. Some-se o fato de que, muitas vezes, o conteúdo do LD e as orientações do MP são escassos.

No que se refere ao LDP, discute-se acerca da maneira como determinados conteúdos são abordados nesse material, com vistas à mediação do conhecimento entre alunos e professores. Nessa perspectiva e, conforme já explicitado, o *corpus* deste trabalho procurou contemplar: dois LDPEM de uma escola pública de Campina Grande – PB; seus respectivos manuais do professor; como também a observação das aulas de uma professora do 1º ano do EM da referida escola. Tencionando investigar o fenômeno da multimodalidade em tais instrumentos de pesquisa, parte-se do princípio de que, independentemente dos resultados, o diferencial ainda é a mediação docente.

Em se tratando dos LD mencionados, verifica-se que a multimodalidade se faz presente nas duas coleções, tendo em vista o aspecto gráfico das obras, bem como os textos utilizados. Lemes (2009), utilizando-se de Bunzen (2007), explicita que o LD é essencialmente multimodal, sendo compreendido como uma “rede textual multimodal”. Disso, ressalta-se nos dois LD um avanço com relação à presença de imagens e textos multimodais. No LD1, verifica-se que se por um lado os autores se preocupam em explorar os aspectos verbo-visuais, conforme a atividade da Figura 6; por outro lado, constata-se em atividades como a da Figura 7, que tais aspectos poderiam ser mais explorados.

No tocante ao LD2, pode-se notar que embora a obra se preocupe com os aspectos discursivos dos textos, percebe-se, em alguns casos (como na atividade relativa à Figura 9), que o aluno não é direcionado a se voltar para o verbal e o visual do texto. Percebe-se que a linguagem não verbal (que não se refere apenas à imagem) sequer é destacada nos conteúdos, como no LD1. Em tais atividades, fica evidente que a interligação entre linguagens se torna primordial para a apreensão de sentidos, de modo que (a depender do texto e do contexto de produção e veiculação), uma linguagem depende da outra para que haja a compreensão por parte do leitor. Focalizar uma obra didática em uma perspectiva discursiva significa atentar para as múltiplas linguagens que emanam na contemporaneidade, a partir das quais os sujeitos interagem e têm seus discursos consubstanciados. Ademais, segundo Bakhtin/? (2003), a atividade humana, em seu caráter multiforme, está diretamente ligada ao uso da linguagem e, por conseguinte, linguagens.

Quanto ao manual do professor dos referidos LD, verifica-se que ambos apresentam bons respaldos teórico-metodológicos e boas referências bibliográficas; entretanto, não verificamos nenhuma orientação ao docente quanto ao fenômeno da multimodalidade. No primeiro manual, até se menciona os letramentos multissemióticos (exigidos pela configuração textual contemporânea), porém a discussão não é ampliada. O segundo manual, por sua vez, não traz nenhuma explicitação a esse respeito, distanciando-se do conteúdo disposto no LD; posto que, com base nos Gráficos 1 e 2, embora o gênero tira tenha predominado, verificamos a presença de muitos textos multimodais. Sendo assim, deveria constar no manual embasamento para que o docente saiba lidar da melhor forma com textos dessa natureza em suas aulas.

No capítulo que introduz este estudo, buscamos discutir acerca das modalidades de ensino. Na perspectiva das OCEM (2006, p. 18), é indispensável ao aluno de nível médio o desenvolvimento de tais habilidades e “Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem”. Diante disso, direcionar a multimodalidade ao contexto de ensino permite ao discente adentrar na complexidade dos textos, bem como nas estratégias semióticas utilizadas em sua composição. Desse modo, a leitura amplia-se para além do texto escrito e falado, fazendo perceber a funcionalidade dos elementos da língua (em contextos específicos) mediante ao uso das diferentes linguagens.

Relativo à observação, constata-se que a docente segue a linearidade do LD (conceituação de língua e linguagem, variação linguística etc.), trazendo (em alguns

momentos) textos diferentes daqueles contidos no material dos alunos, atitude que contribui para o fato de que nem todos os docentes utilizam o LD como único apoio didático. Durante o curto período de observação, constatou-se uma abordagem tímida da multimodalidade. Verificamos que, embora tenham sido contemplados textos multimodais e a docente tenha explicitado que existem textos que não necessariamente precisam de palavras para significar, as discussões suscitadas em torno dessa articulação entre linguagens se deu de forma limitada. Percebe-se, em todo tempo, que a professora utiliza a expressão “linguagem mista” para se referir à multimodalidade, o que nos faz questionar acerca da possibilidade de ela desconhecer essa nomenclatura.

Em nossa concepção, as aulas relativas às diferentes manifestações da linguagem poderiam ter sido ampliadas. As discussões dos aspectos não verbais constituintes dos textos multimodais trabalhados (apesar da explicitação da combinação do verbal e não verbal) limitaram-se à imagem e às expressões dos personagens. Depreende-se que outros aspectos, característicos da multimodalidade, devessem ser enfatizados, tais como: as cores; os símbolos; a dependência entre as linguagens para a totalidade do sentido do texto; os elementos composicionais; tudo isso associado a um contexto. Poderia também ter apresentado exemplos mais abrangentes de textos que combinam recursos como: sons e imagem em movimento (falar, por exemplo, das técnicas de combinação que os próprios alunos utilizam ao editar vídeos em seus *smartphones*; das charges animadas; páginas da *web* etc.). Não podemos esquecer que grande parte dos alunos que ocupam os bancos escolares já desenvolve em suas atividades cotidianas práticas multimodais e multiletradas, intensificadas pelo uso das tecnologias/mídias digitais. Além disso, o grupo criado inicialmente no *facebook* poderia ter servido como uma ponte para ampliação desses conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar ao decorrer deste estudo, procuramos evidenciar a inserção da multimodalidade em contexto escolar, considerando-a como um relevante recurso metodológico (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Nesse sentido, tendo em vista que os discursos proferidos pelos sujeitos não se manifestam apenas por meio da fala e/ou da tecnologia da escrita, destaca-se a visualidade presente na sociedade contemporânea, bem como os modos semióticos que constituem os textos que circulam socialmente, manifestados por meio das diversas linguagens existentes. Desse modo, entende-se que os aspectos verbais, não verbais e multimodais concorrem para a apreensão de sentidos pelo aluno.

Anterior à análise do *corpus*, buscamos contextualizar o ensino de língua portuguesa, considerando as contribuições de significativas vertentes teóricas, advindas do campo da linguística. Desse modo, mediante as transformações no sistema educacional, que décadas atrás direcionava a aprendizagem escolar apenas à absorção dos aspectos formais da língua, percebe-se nas perspectivas atuais a preocupação em se pensar o ensino à luz da língua(gem) (GERALDI, 1997), considerando-se a funcionalidade dos conteúdos vistos em sala de aula. Em acréscimo, verifica-se a positividade dos gêneros textuais/discursivos na viabilização do trabalho com as modalidades de ensino, as quais devem convergir em prol da aprendizagem do aluno. Evidencie-se que mais do que textos materializados, os gêneros são responsáveis pela concretização das diversas formas de enunciar, conferindo sentido aos discursos dos sujeitos.

Com base nesse panorama, tencionamos ainda ressaltar as perspectivas dos multiletramentos como sendo necessárias à condução de um trabalho voltado para as (múltiplas) linguagens, que emergem na contemporaneidade. Assim, a abordagem multimodal se faz necessária, pelo fato de possibilitar o desenvolvimento semântico-cognitivo dos sujeitos, mediante a complexidade da relação texto-imagem, sendo o professor uma espécie de “guia cognitivo” do aluno (MAYER, 2009 *apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). E uma vez que se procura destacar a percepção imagética dos textos como forma de apreensão de sentidos por parte dos discentes, ressalta-se a relevância em se examinar o material que lhes é disponibilizado, tendo em vista que estes também precisam se adequar a essa realidade, com vistas a contribuir para uma percepção mais crítica e reflexiva do cotidiano por parte dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, cabe lembrar as inquietações iniciais desta pesquisa. De modo geral, propusemo-nos a verificar a multimodalidade textual nas aulas de língua portuguesa, com a

pretensão de investigar a presença de tal fenômeno nos materiais didáticos do Ensino Médio. Em consequência, consideramos pertinente verificar no manual do professor se há direcionamento quanto ao trato multimodal dos textos, além de observar se no contexto da sala de aula tem-se a preocupação em mostrar aos discentes a significância de tais aspectos.

Com base nos resultados, considera-se o livro didático como uma “rede textual multimodal” (BUNZEN, 2007 *apud* LEMES, 2009), por seu aspecto gráfico, bem como pela maneira como os conteúdos são dispostos em cada página (tamanho da fonte; margens das páginas; destaque de cores; inserção de quadros, gráficos, figuras e textos diversos etc.). Em vista disso, ampliamos nossa investigação aos textos e atividades, a fim de verificar se a multimodalidade se faz presente em tais âmbitos. Assim, pudemos constatar nos dois LD analisados a presença de imagens, bem como recursos visuais que servem para destacar os conteúdos (cores; tamanho das fontes; utilização constante de negritos e itálicos; disposição de boxes explicativos preenchidos por cores diferentes, tendo em vista a ênfase e o destaque de tais informações na página multimodal etc. Todos esses elementos são responsáveis pela organização composicional da obra).

Também verificamos nos dois LD a utilização de textos multimodais, sendo que as duas obras abordam (em maior quantidade) basicamente os mesmos textos, privilegiando-se o gênero tira. No tocante às atividades, em alguns momentos verificamos a exploração positiva dos aspectos verbo-visuais dos textos, no sentido em que as perguntas de tais atividades direcionam o aluno a se voltar não somente para a linguagem verbal, mas, sobretudo, para o não verbal. Em contrapartida, observamos em outras atividades que a exploração de tais aspectos deixou a desejar.

No que se refere aos manuais do professor de cada LD, percebemos (em ambos) bons respaldos teórico-metodológicos, no entanto, as perspectivas multimodais ainda são timidamente abordadas. Especialmente no LD2, das autoras Abaurre, Abaurre & Pontara (2013), fala-se da concepção de linguagem de maneira geral, porém não faz menção à multimodalidade, nem às diferentes manifestações da linguagem não verbal. Diante da evolução visual na sociedade e mesmo no LD (pois, como vimos, essa inserção se torna indispensável), a expectativa é a de que nos próximos materiais seja permitido ao professor adentrar nos estudos multimodais, na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que lidar com textos que envolvem uma multiplicidade de modos/recursos semióticos exige do leitor condizentes habilidades (ROJO, 2012). Verificamos em tais manuais a ausência de diálogo entre as perspectivas autorais e as vertentes atuais de ensino, uma vez que não há subsídio para que o docente desenvolva práticas multimodais e multiletradas. Ademais, conforme já foi

discutido em momentos anteriores, não são todos os docentes que investem na formação continuada, por isso, um bom manual do professor deve também ampliar o conhecimento desse profissional, oferecendo-lhe oportunidades e contribuições para que exerça seu papel de mediador.

Quanto à multimodalidade nas aulas de língua portuguesa, defende-se o aprofundamento docente acerca do letramento visual/multimodal/multissemiótico, de modo que a multimodalidade não aconteça apenas de maneira implícita ou superficial, conforme verificamos em algumas abordagens pela docente colaboradora. Considera-se que mais do que demonstrar que existe uma linguagem verbal e outra não verbal, deve-se compreender que os aspectos verbo-visuais e/ou apenas visuais contribuem para a significação dos textos em determinada situação comunicativa. E, nesse sentido, Dionísio (2014, p. 48) afirma que os estudos recentes acerca da multimodalidade “têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos”.

Em últimas palavras e, longe de esgotarmos as discussões em torno desse assunto, evidenciamos a postura reflexiva da escola e o seu reflexo no próprio fazer docente, ressaltando-se a pertinência da formação continuada desse profissional. Parte-se do princípio de que “[...] construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos” (GERALDI, 2010, p. 43-44).

É pensando na “escola que queremos” que destacamos a relevância desse estudo, no sentido em que defende a viabilização de um trabalho mais reflexivo em sala de aula. Atentar para a multimodalidade dos textos (contemporâneos ou não) significa considerar a funcionalidade da língua(gem), dentro e fora do âmbito escolar. Assim, o aspecto gráfico/composicional dos textos (associado aos diferentes contextos comunicativos) sempre será considerado, haja vista a significância do entrecruzamento entre linguagens na construção de sentidos múltiplos. Nesse sentido, a presente pesquisa também amplia os conhecimentos da pesquisadora, bem como a sua postura enquanto docente em formação; servindo de base para suas práticas profissionais futuras. Frente aos resultados alcançados, fica evidente a necessidade de se pensar estratégias teórico-metodológicas que visem o trato funcional dos textos multimodais/multissemióticos, possibilitando o desenvolvimento semântico-cognitivo dos aprendizes (alunos e professores – ambos, sujeitos sociais).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido (1º ano)**. São Paulo: Moderna, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail/?. Os gêneros do discurso. *In: _____*. **Estética da criação verbal**. BEZERRA, Paulo (trad.); TODOROV, Tzvetan (prefácio). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.)*. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases – **LDB nº 9.394**. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Apresentação: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Orientações Educacionais Complementares**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conhecimentos de língua portuguesa. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo. Ler e compreender tirinhas. *In: ELIAS, Vanda Maria (org.)*. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 227-235.
- DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119-132.

_____; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DONDIS, Dondis A. **Sintaxe da linguagem visual**. CAMARGO, Jefherson Luiz (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. A prática de produção textual como um processo contínuo: reflexões sobre avaliação e reescrita. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Entre teorias e práticas**: O que e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 141-165.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor. **A escola e o ensino da leitura**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan/jun. 2002.

FRANCELINO, Pedro Faria. A construção da competência leitora em aulas de Língua Portuguesa: saberes necessários à formação docente. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 34-55.

_____. Produção de textos em aulas de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Entre teorias e práticas**: O que e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 113-139.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Lisboa. Ed. 70, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. Aspectos cognitivos do processamento textual. *In*: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-51.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

LEMES, Lezinete Regina. **O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio:** análise linguística. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem/ Universidade Federal de Mato Grosso, 2009. (Dissertação de Mestrado)

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica:** métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, Rosana de Paiva. **Textos visuais em exercícios de livros didáticos.** Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal de Pernambuco, 2009. (Dissertação de Mestrado)

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I.* In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b, p. 15-28.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-49.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010, p. 209-224.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fabio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Algumas pistas (e armadilhas) da utilização da Etnografia da Educação. **Educação em Foco,** Belo Horizonte, ano 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.

PARAÍBA. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. In: **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba:** linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n], 2006.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 103-118.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. *In:* REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela (Orgs.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 73-96.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

_____. O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). *In:* _____. **Livro didático em questão.** Salto para o Futuro, boletim 05, 2006, p. 48-61.

_____; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **O apocalipse na literatura de cordel: uma abordagem semiótica.** João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal da Paraíba, 2006. (Dissertação de Mestrado)

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto (1º ano).** São Paulo: Moderna, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. *In:* _____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-126.

SILVA, Joseli Maria da. Gêneros Oraís na Escola: é proibido fazer silêncio! *In:* PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.117-147.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Licia Soares. **Introdução às Teorias Semióticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, Salvador, BA, 2006.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa.** Maringá: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/ Universidade Estadual de Maringá, 2002. (Dissertação de Mestrado)

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. *In:* BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 43-67.