



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

VANDIKSON COELHO BARBOSA

**MULTIMODALIDADE NA LEITURA DE POEMA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

**CAMPINA GRANDE
2019**

VANDIKSON COELHO BARBOSA

**MULTIMODALIDADE NA LEITURA DE POEMA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa.

Área de concentração: Língua Inglesa.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega.

**CAMPINA GRANDE
2019**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

B238m Barbosa, Vandikson Coelho.
Multimodalidade na leitura de poema em aulas de língua inglesa no ensino médio [manuscrito] : um estudo de caso / Vandikson Coelho Barbosa. - 2019.
29 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Daniela Gomes de Araujo Nóbrega , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Multimodalidade. 2. Estilística. 3. Poema. 4. Leitura. 5. Ensino de língua inglesa. I. Título
21. ed. CDD 372.65

VANDIKSON COELHO BARBOSA

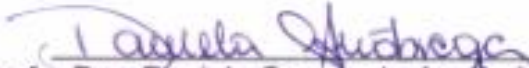
MULTIMODALIDADE NA LEITURA DA POESIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa.


Área de concentração: Língua Inglesa.

Aprovado em: 18/6/2019.

BANCA EXAMINADORA



10,0
Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nobrega (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



10,0
Prof. Me. Celso José de Lima Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



10,0
Profa. Me. Fernanda Maria Almeida Floriano
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, por acreditarem,
investirem e se doarem aos filhos com
abnegação ímpar, DEDICO.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas coletadas para o Item 3.3a	20
Tabela 2 – Respostas coletadas ao Item 3.3b	21
Tabela 3 – Respostas coletadas ao Item 4.7: <i>what are the images that show tiredness?</i>	23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 – Total de respondentes ao instrumento referente ao Poema 1.....	19
Gráfico 2 – Quantidade dos respondentes que completaram o Item 3.3a	19
Gráfico 3 – Quantidade dos respondentes que completaram o Item 3.3b	20
Gráfico 4 – Total de respondentes ao instrumento referente ao Poema 2	22
Gráfico 5 – Quantidade de respondentes que completaram o Item 4.7	23

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	POEMA E LITERATURA.....	9
2.1	Definindo literatura.....	9
2.2	Poema.....	9
2.3	Estilística.....	10
2.3.1	<i>A ótica de Widdowson</i>	10
2.3.2	<i>A abordagem de Carter</i>	10
2.4	Multimodalidade e multiletramentos	11
3	METODOLOGIA	12
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	13
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
	REFERÊNCIAS	21
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O POEMA 1.....	25
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O POEMA 2.....	26
	AGRADECIMENTOS.....	27

MULTIMODALIDADE NA LEITURA DE POEMA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

MULTIMODALITY IN THE READING OF POEMS IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL: A CASE STUDY

Vandikson Barbosa*

RESUMO

Este trabalho objetiva realizar uma análise qualitativa sobre a interação de alunos do ensino médio com poemas, mediada pelas abordagens estilísticas propostas por Widdowson (2000) e Carter (1996). São analisadas respostas coletadas para três questões, levantadas durante um curso ministrado para alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Campina Grande, Paraíba, no primeiro bimestre letivo de 2011. Os itens selecionados referem-se à associação de imagens concretas e/ou abstratas a textos escritos exclusivamente em linguagem verbal. O arcabouço teórico para a discussão dos resultados baseia-se na concepção de multimodalidade, utilizada para descrever e analisar textos compostos pela combinação de múltiplos modos de comunicação, como cores, gestos, sons, palavras e imagens. Os resultados da pesquisa direcionam ao entendimento de que os participantes captam a utilidade da noção de multimodalidade para a leitura, embora a apliquem inconscientemente. Em geral, pode-se concluir que os alunos demonstram conhecimento, conquanto insipientemente, da noção de multimodalidade, o qual deve ser trazido à tona para habilitar o aluno a utilizá-lo de forma consciente.

Palavras-chave: Multimodalidade. Estilística. Poema. Leitura.

ABSTRACT

This study aims to conduct a qualitative analysis on the interaction between secondary school students and poems, mediated by the stylistic approaches proposed by Widdowson (2000) and Carter (1996). Responses collected for three questions raised during a course for senior secondary school students during the first quarter of 2011 in a private school from Campina Grande, in Paraíba, are analyzed. The selected items relate to the association of written texts composed exclusively in verbal language to concrete and/or abstract images. The theoretical framework for the results discussion is based on the multimodality concept, used to describe and analyze texts which convey a message by combining multiple modes, such as colors, gestures, sounds, words and images. The research results point towards the perception that participants grasp the usefulness of the multimodality notion for reading, despite applying it unconsciously. In general, it can be concluded that the students acknowledge, yet insipiently, the concept of multimodality, which must be laid bare and brought forward to enable its conscient use by students.

*Graduando do Curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor de língua Inglesa na Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (FUNCERN). Coordenador de gestão de pessoas no campus João Câmara do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
vandikson@gmail.com

Keywords: Multimodality. Stylistics. Reading. Poem.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é definida, segundo Ernani Terra (2014), como uma prática social de construção de sentidos. O autor afirma, ainda, que ela é uma atividade complexa, na qual o leitor “sai do texto” para buscar os conhecimentos necessários à construção do sentido. Esta ideia é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tratam o processo da leitura como um “trabalho ativo de construção do significado do texto”, o qual é mediado pelos objetivos do leitor, bem como pelo escopo de seu conhecimento prévio (BRASIL, 1997). Assim, a leitura é uma atividade multifacetada, na qual as estratégias utilizadas são variáveis, em consonância com os diferentes tipos específicos de texto lidos (TERRA, 2014).

Esses tipos específicos de texto são compreendidos como formas textuais que circulam em nosso meio social e referem-se a gêneros tipificados, relativos a estruturas sociais, também tipificadas. Cada texto encontra-se encaixado em atividades sociais estruturadas, referentes a fatos sociais, ou *atos de fala* (ações sociais significativas realizadas pela linguagem). Assim, os diferentes tipos de texto referem-se às diferentes formas textuais padronizadas, típicas e inteligíveis no contexto de produção, tanto para o emissor quanto para o receptor da mensagem, aos quais chamamos aqui de gêneros textuais (BAZERMAN, 2006).

Os gêneros textuais podem ser compreendidos como padrões comunicativos reconhecíveis e familiares, os quais são auto reforçados nas interações sociais para a realização da intenção (o que se quer produzir com o texto) de um ato de fala (comunicação textual). Assim, os gêneros textuais são um resultado da tentativa de coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a propósitos práticos, levando em conta elementos como características textuais e contexto socio-histórico. São gêneros textuais, então, nesta perspectiva, todas as formas textuais tipificadas com função social específica, como um artigo de jornal, uma propaganda, um e-mail, um romance, ou uma receita médica, por exemplo (BAZERMAN, 2006).

Uma das formas textuais, que pode ser, também, vista pela perspectiva dos gêneros textuais, e que admite a percepção dessa perspectiva multifacetada da leitura é o poema. Classificado como texto do gênero literário lírico, o poema ostenta certo grau de tensão e ambiguidade e pode gerar mais de um sentido, além de exigir do leitor a capacidade de gerar interpretações através das pistas deixadas pela intrincada forma de seleção e combinação das palavras (GOLDSTEIN, 2006), ou seja, no modo especial no qual o eu poético ganha forma na construção do texto, na sintaxe, no ritmo e na criação de imagens (SOARES, 2007).

Essa singularidade da linguagem do poema faz com que a necessidade de utilização consciente de técnicas para analisá-lo possa fomentar a formação de leitores com consciência crítica (WIDDOWSON, 1996). Neste sentido, ferramentas quais as técnicas linguísticas de análise textual, como a estilística prática (WIDDOWSON, 2000), e abordagens pedagógicas para o uso do poema em sala, como a proposta por Carter (1996), podem ajudar o professor a fazer uso eficaz da leitura e interpretação de poemas no ensino de língua inglesa como uma forma de desenvolver e refinar as habilidades necessárias para a compreensão leitora.

Outro fator pertinente à leitura, inclusive de poemas, é a possibilidade do uso de diferentes modos de comunicação formando uma unidade de sentido, como numa charge ou numa história em quadrinhos. A compreensão desses textos

multimodais demanda conhecimentos múltiplos, que se complementam, e isso faz com que o leitor tenha de lançar mão de diferentes habilidades cotidianas da prática da leitura e da escrita para identificar e interpretar os múltiplos modos de expressão (cores, palavras, sons, gestos), que operam no mesmo contexto. (VELOSO, 2014).

Tome-se a interpretação do simbolismo social atribuído à cor vermelha, por exemplo. Quando usada num semáforo de trânsito, identifica-se a ela uma atribuição de sentido relativo à ideia de cessar o movimento do veículo. Entretanto, as convenções sociais, especialmente no ocidente, admitem-lhe um significado completamente diferente quando da escolha da cor para ofertar-se uma rosa. Diante da possibilidade do uso desses múltiplos modos para comunicar mensagens nos mais diversos contextos comunicativos, há autores que defendem que todo texto é multimodal. Isso se daria devido ao fato de recursos visuais, como tipografia e formatação serem utilizados mesmo em textos verbais escritos (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Pelo panorama aqui traçado, verifica-se que várias estratégias e habilidades estão envolvidas na compreensão textual, as quais podem ser variáveis, especialmente em consonância com os diferentes tipos de texto com o qual o leitor pode deparar-se. Entretanto, restringimo-nos, aqui, apenas à geração de interpretações válidas a poemas escritos em língua inglesa, sob o filtro da estilística e à luz da ótica da multimodalidade, visto que é um tema pouco utilizado em salas de aula do ensino médio e mais estudos devem ser realizados utilizando estas abordagens.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise qualitativa da interação de alunos do ensino médio com poemas através das abordagens estilísticas propostas por Widdowson (2000) e Carter (1996) para a melhoria da compreensão leitora em língua inglesa. Especificamente, objetivou-se auferir a acuidade da consciência multimodal dos alunos do ensino médio após a realização de discussões em sala acerca de dois poemas estudados.

2 POEMA E LITERATURA

Para melhor entender o poema como objeto da compreensão textual, é necessário, antes, ter uma visão mais macroscópica acerca dele e de seu papel como integrante do escopo da literatura. Segue, neste sentido, breve exposição sobre o tema.

2.1. Definindo Literatura

Inicialmente, podemos dizer que a literatura é definida nos dicionários como “o uso estético da linguagem escrita” (HOJAISS, 2001), ou, ainda, “a arte de compor escritos, em prosa ou em verso” (MICHAELIS, 2015). A definição do que é literatura é, entretanto, complexa e mutável de acordo com a época (momento histórico), e assim também o é sua classificação (TERRA, 2014; SOARES, 2007).

Existem, em linhas gerais, duas correntes majoritárias de pensamento quanto à definição do que é um texto literário. Uma prega a existência de propriedades dentro do texto (imanentes) que permitem classificá-lo como literário e a outra se baseia em critérios exteriores ao texto (culturais, históricos, sociais e ideológicos) para classificar institucionalmente uma obra como literária (TERRA, 2014).

Quanto à classificação, a literatura pode ser dividida em três blocos, denominados gêneros literários (originário do termo em latim *genus*, que significa

tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração); estes podem ser classificados em narrativo (ou épico), dramático e lírico. No gênero literário narrativo, narra-se uma história, na qual as personagens atuam em um espaço e tempo determinados, como por exemplo no romance. No dramático, os textos são próprios para a representação, como as peças teatrais. Os textos do gênero lírico expressam sentimentos e emoções, permeados pela função poética da linguagem, bem como exploração da musicalidade das palavras, como no caso do poema (SOARES, 2007).

Segundo Soares (2007), as origens desse último gênero remontam os cantos líricos, composições acompanhadas pela flauta ou pela lira, voltadas para a expressão de sentimentos individualizados, marcados pela emoção, pela musicalidade e pela eliminação do distanciamento entre o eu poético e o objeto cantado. Assim, no texto lírico, os recursos sonoros e de significação se aliam, de tal forma que criam uma unidade entre si.

2.2 Poema

Sendo o poema um texto do gênero literário lírico, a forma de seleção e combinação das palavras não se dá apenas pela significação, mas inclui outros critérios, como o sonoro. O resultado disso é que o texto literário ganha certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido (GOLDSTEIN, 2006). Saliente-se, também, que o eu poético (ou eu lírico) não se confunde com a pessoa do poeta (eu biográfico), ainda que expresso na primeira pessoa do discurso. Assim, o eu poético ganha forma no modo especial de construção do poema, na combinação das palavras, na sintaxe, no ritmo, na criação de imagens (SOARES, 2007).

Essa singularidade da linguagem do texto poético faz com que a utilização consciente de técnicas de análise textual para sua interpretação torne-se uma boa ferramenta de treinamento para o refinamento da compreensão leitora, além de proporcionar a oportunidade de desenvolver no leitor uma consciência crítica acerca do uso da linguagem (WIDDOWSON, 1996). Podemos, aliás, perceber que, no ensino, a literatura integra-se à área da leitura, servindo como exemplo de modo de verbalização da representação social e cultural, o que demonstra a relevância da literatura para o ensino (BRASIL, 2000). Assim, deve-se tomar uma abordagem com fundamento subjacente no uso social da língua, ao mesmo tempo em que se aplica o estudo de seus recursos de expressão à análise do texto.

Definido esse como escopo de estudo, há uma corrente teórica, denominada Estilística, que conta com defensores de uma abordagem didática nesses termos, inclusive com teóricos que advogam o uso do poema em sala de aula para tal. (WIDDOWSON, 1996; CARTER, 1996).

2.3 Estilística

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a Estilística é a arte de escrever de forma apurada, elegante. Pode-se, também, defini-la como sendo o estudo do estilo, ou seja, do uso estético da linguagem. Isto abrange a forma de sugestão de emoções por meio das palavras, levando em conta as escolhas particulares feitas por indivíduos e grupos sociais acerca do uso da língua (NASCIMENTO, 2011; SANT'ANNA, 2008).

2.3.1 A ótica de Widdowson

Um dos estudiosos dessa área é Henry G. Widdowson, renomado profissional, sendo, inclusive, citado como um dos mais influentes filósofos da segunda metade do século XX, no que tange à temática do inglês para falantes de outras línguas (*English for Speakers of Other Languages – ESOL – tradução nossa*) (OUP, 2007).

Uma das propostas do autor é a realização de uma análise profunda do texto, utilizando-se de técnicas da Estilística para melhoria da compreensão textual. Esta dar-se-ia por meio de análise dos recursos linguísticos utilizados na composição como pistas para gerar interpretações baseadas em elementos imanentes ao texto. Sob esta ótica, gerar interpretações válidas para o poema é, segundo Widdowson (2000), um bom método para treinar e refinar a compreensão leitora. Isso porque, no poema, diferente da linguagem convencional do dia-a-dia, as palavras não têm uma ligação direta com aquilo que representam. Na composição do poema, ainda segundo o autor, a linguagem é utilizada para criar uma representação da realidade, a partir de sua interpretação pelo eu poético.

O sentido das palavras no poema, nesta ótica, é criado através de uma lógica e estrutura próprias, e essa forma de representação da realidade se conecta com o referencial de mundo de cada indivíduo através da decodificação da linguagem, cuja chave encontra-se na própria estrutura construtiva do poema (WIDDOWSON, 2000).

Dado isto, o autor advoga pela inclusão da análise estilística do poema no currículo escolar, através do ensino de técnicas de análise criteriosa das pistas linguísticas imanentes ao texto, como forma de utilizar a estilística para integrar o ensino de língua e literatura. O principal argumento do teórico é que o estudo destas técnicas é uma forma de empoderar o estudante, munindo-o com ferramentas para gerar interpretações válidas para poemas de forma autônoma.

As sugestões feitas pelo autor para o ensino da poesia são uma consequência direta dessa forma como ele aborda a literatura. As ideias defendidas pelo autor sobre a análise do poema vem da avaliação do uso da linguagem no contexto de representação da realidade criado pelo poema, através de desvio no uso dos padrões da linguagem, tais quais: realinhamento gramatical (distorção no uso de tempos verbais, desvios sintáticos e morfológicos, entre outros), mudança na compreensão lexical (palavras com um sentido diverso do utilizado na linguagem comum), ou uso de efeitos fonológicos (uso da linguagem para produção de efeitos sonoros que contribuem com o sentido do texto).

Para viabilizar a utilização dessa análise e envolver o aluno na produção do poema, Widdowson (2000) sugere atividades. Algumas delas são:

- Ordenar os versos pertencentes a um poema. Os alunos devem escolher, entre versos que compõe o original e versos adicionais, quais versos usar e onde posicioná-los. A atividade é seguida por uma comparação entre as versões geradas e o original e uma discussão em sala sobre as escolhas dos alunos.
- Preencher lacunas deixadas no texto. A depender do nível de competência linguística dos alunos, as lacunas podem ser dispostas em substituição a partes mais longas ou curtas no texto. Segue-se uma discussão sobre as diferentes possibilidades de preenchimento e uma comparação com o texto original na tentativa de compreender as escolhas linguísticas usadas.
- Comparar a linguagem usada no poema com a da prosa. Pode ser feito um exercício de transformação tanto do poema em prosa, quanto da prosa

em poema. Mais uma vez, segue-se discussão sobre as escolhas linguísticas.

Na ótica do autor, a reestruturação da realidade, realizada no poema, tem potencial para desenvolver no leitor habilidades críticas e criativas, que podem ajudar a enxergar o mundo por um prisma diferente. Por esta perspectiva, defende-se que mesmo um leitor pouco experiente pode produzir uma interpretação válida para um poema. Argumenta-se, então, que o aluno deve “aprender fazendo”, utilizando técnicas de reescrita do texto como forma de envolver-se em sua produção, o que o mune com ferramentas para gerar, de forma autônoma, interpretações válidas, com base no exame minucioso do texto (WIDDOWSON, 2000).

2.3.2. A abordagem de Carter

Ronald Carter, outro autor estudioso da estilística, corrobora com a ideia de Widdowson, e uma das proposições de Carter é a integração do estudo de língua e literatura por meio do uso da análise estilística.

Carter foi um educador britânico, reconhecido pelo conjunto do trabalho de sua vida no desenvolvimento de conteúdo para aprimorar o ensino de língua inglesa (ENGLISH AGENDA, 2018) e pelo seu trabalho de desenvolvimento de material para ensino de língua inglesa como parte do Currículo Nacional Inglês (SCHOOL OF ENGLISH, 2018).

O escritor propõe, para realizar essa integração, o uso de várias estratégias de ensino. Entre elas estão ideias para trabalhar, com o leitor, propostas mais introdutórias acerca do uso da estilística no ensino, como o planejamento de atividades, às quais denomina “preliminares e pré-literárias” (CARTER, 1996). Abaixo, são citadas algumas das mais relevantes:

- **Previsão:** trata-se de parar a leitura em pontos chave para que os alunos possam tentar prever como se desenvolverá o texto, tendo sobre ele apenas o conhecimento desvelado pelo professor até o ponto de parada.
- **Vocabulary cloze:** são atividades de preenchimento de lacunas, inseridas pelo professor no texto em substituição a palavras por ele selecionadas. O exercício visa desenvolver, especialmente, a exploração do conhecimento lexical, bem como do conhecimento estrutural do aluno, além de aumentar o seu acervo de saberes referentes a essas áreas.
- **Discussão:** é a promoção de debate sobre as diferentes interpretações dadas ao texto após, por exemplo, os exercícios de previsão. O debate pode ser feito em pares ou em grupo, além de poder ser realizado após qualquer uma das demais etapas mencionadas.
- **Resumo:** como o próprio nome sugere, trata-se de gerar um resumo do texto lido. O intuito é promover a exclusão de informações secundárias ou não essenciais, fazendo com que o aluno se concentre na ideia principal do texto. O foco principal é direcionar o aluno ao desenvolvimento de habilidades voltadas a selecionar e interpretar da ideia central do texto.
- **Reescrita guiada:** aqui a ideia é fazer com que o aluno gere um texto com estilo de escrita diverso ao do original, mantendo, entretanto, a mesma mensagem e/ou ideia daquele. A própria atividade de escrever o resumo do texto, conforme a proposta da atividade anterior, dentre outras, pode servir a este propósito. O foco é a interpretação da ideia principal e a

compreensão de como diferentes estilos de escrita transmitem mensagens de formas variadas.

Ambos, Widdowson e Carter, privilegiam o texto como foco da atenção, concomitante à percepção de mundo do leitor, que norteia a sua compreensão acerca do que é lido. A compreensão, desta forma, vai além do que está escrito, e evoca diferentes contextos sociais e diferentes modos de expressão como, por exemplo, formas, cores e sons. Há textos, inclusive, como charges, histórias em quadrinhos, propagandas e placas de sinalização, que se utilizam desse artifício para comunicar suas mensagens.

2.4 Multimodalidade e multiletramentos

Ao uso de habilidades cotidianas utilizadas na leitura e escrita para identificar, discernir e atuar nos contextos sociais nos quais as interações comunicativas ocorrem, em brevíssimas linhas, chamamos letramento (LENDL, 2018; NOBREGA & LIMA JUNIOR, 2018; FERREIRA, 2017), e a utilização de diferentes modos de expressão num texto (como cores, formas, tamanho da fonte, sons e ilustrações), chamamos multimodalidade (VELOSO, 2014).

O letramento (do inglês *literacy*) pressupõe um conhecimento que vai além da decodificação da escrita. Um sujeito que “não saiba ler” (não alfabetizado), pode, por exemplo, apanhar um ônibus (identificando o número da linha, as cores que representam as empresas, etc.), diferenciar as seções em um supermercado, compreender placas de sinalização, ou, ainda, identificar diferentes ambientes (hospital, igreja, loja, ponto de ônibus) e suas respectivas regras e convenções sociais (NOBREGA & LIMA JUNIOR, 2018).

Por essa ótica, percebe-se que não há uma forma única para o letramento, e sim há múltiplas facetas que o compõe, ou “multiletramentos”, os quais são construídos de múltiplas funções, como a interpretação de sons, cores, gestos, imagens, movimentos e desenhos, e são inseparáveis do contexto sociocultural em que acontecem. (LENDL, 2018; NOBREGA, SOUZA & LIMA JÚNIOR, 2018).

Já a multimodalidade pressupõe o uso de diferentes modos de expressão (cores, palavras, sons, gestos), operando num mesmo contexto. (VELOSO, 2014). Nessa perspectiva, a compreensão de textos multimodais está ligada à concepção dos multiletramentos, uma vez que há vários modos de expressão combinando-se para formar uma unidade de sentido (FERREIRA, 2017), o que demanda conhecimentos múltiplos e complementares para sua compreensão. Alguns autores advogam, inclusive, que não existem textos monomodais (VELOSO, 2014), uma vez que, mesmo em textos predominantemente verbais utiliza-se de recursos visuais, como tipografia e formatação (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Ainda que a leitura seja referente a um texto composto apenas por linguagem verbal escrita, é possível incitar a imaginação do leitor a evocar do seu arquivo de conhecimento de mundo (através de descrições ou de referências) outros modos de expressão familiares, sem que eles estejam incluídos de forma explícita junto ao texto escrito. A consciência da multimodalidade presente no texto auxilia, desta forma, na compreensão textual (NOBREGA & LIMA JUNIOR, 2018), como na formulação abstrata de um ambiente através de sua descrição, ainda que feita puramente na forma verbal escrita. Tome-se, como exemplo, a descrição detalhada para o leitor acerca de um complexo esquema de significação, formado por inúmeros estímulos visuais e auditivos, feita por Veloso (2014) ao expor como um pedestre pode interpretar diversos modos de comunicação ao atravessar uma rua.

Assim, objetivando-se a melhoria da compreensão leitora, faz-se necessário que o aluno aprenda a lançar mão de diversas técnicas, que se interligam entre si (BRASIL, 2000), ajudando a gerar uma interpretação válida para o texto, em especial, no caso em pauta, o poema. Assim sendo, o presente trabalho terá como foco duas técnicas citadas para tal, quais sejam: a utilização de propostas didáticas de estilística e a compreensão da consciência multimodal para a leitura de poemas.

3. Metodologia

O presente trabalho consiste em uma análise qualitativa, na forma de estudo de caso, de dados gerados a partir de um curso, com 16 aulas, ministrado no período de 08 de fevereiro a 05 de abril de 2011. O foco foi o ensino de estratégias para compreensão textual, e o público alvo foram alunos que cursavam o 3º ano do ensino médio. Foram utilizados textos do gênero literário lírico para a prática da análise textual, em consonância com a teoria da estilística prática (tradução nossa) defendida por *Widdowson* (2000) e os procedimentos metodológicos para análise de poemas sugeridos por *Carter* (1996).

Participaram da pesquisa alunos da turma única do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede particular de ensino, localizada no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande-PB. O grupo era formado por quinze (15) participantes, sendo treze (13) do gênero masculino e dois (2) do feminino; a idade variou entre 16 e 19 anos, com predominância da idade de 17 anos (11). Os participantes residiam, em sua maioria, nas proximidades da escola, com exceção de um, que morava no distrito de São José da Mata. Dois deles estudavam ou já tinham estudado língua inglesa em escolas de idiomas, estando um cursando o nível pré-intermediário e o outro o nível básico, classificados como nível A1 e A2, respectivamente, conforme a Divisão de Línguas Modernas do Conselho Europeu (2001). Dos demais, um afirmou ter contato frequente com a língua adicional através de músicas em língua inglesa e um outro, ainda, através de jogos de *role playing game* (RPG) em plataformas digitais.

A coleta de dados ocorreu durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2011, no decorrer do curso, o qual tinha o objetivo de iniciar o aluno à leitura de poemas em língua inglesa, introduzi-lo a técnicas de interpretação de texto para este gênero literário e propiciar-lhe melhoria da habilidade de compreensão leitora.

O curso aplicado consistiu no estudo de seis poemas, com textos literários gradativamente mais longos e elaborados, sendo um destes analisado individualmente pelos aprendizes como avaliação final em sala de aula. Os textos foram expostos verso por verso, e os alunos atribuíam-lhes significados e interpretações de forma coletiva, emitindo opiniões. A cada verso apresentado, o professor atuava como moderador, levantando questionamentos. Os aprendizes, então, reavaliavam suas percepções após a exposição do verso subsequente, de forma a adequar os pontos de vista anteriores à nova realidade desvelada. Posteriormente, debatia-se acerca da estrofe completa, culminando com uma análise e atribuição de significados ao todo do texto. Todo o processo era moldado através da discussão coletiva de cada verso até chegar ao entendimento de cada estrofe e, por fim, do texto como um todo.

Os questionários dos instrumentos de coleta de dados foram elaborados com questões abertas, para cada poema estudado, contendo de 4 a 8 itens por

instrumento¹, e a avaliação final contendo 9 itens. Para este trabalho, foram analisados os dados gerados a partir dos instrumentos de coleta relativos ao terceiro e ao quarto poemas estudados: “*The night has a Thousand eyes*” (BOURDILON, 1881) e “*So, we’ll go no more a roving*” (BYRON, 1930). Especificamente, foram analisadas as respostas à questão 3, itens “a” (O que seriam os olhos da mente e o do coração?) e “b” (O que a metáfora da 1ª estrofe quer dizer?), do instrumento de coleta relativo ao primeiro poema e à questão 7 (*What are the images that show tiredness?*) do instrumento relativo ao segundo poema. As questões abordadas conduzem os alunos a evocar imagens através do texto escrito, relacionando-se à noção da consciência multimodal na leitura do poema.

A motivação para a escolha foi a aparente dificuldade dos alunos de identificar, no segundo texto supracitado, imagens que demonstrassem cansaço. Em especial, destacou-se o fato de, no instrumento para o texto anterior, os participantes terem feito associações da mesma natureza. Pode-se citar, por exemplo, a associação da imagem dos “olhos da noite” e do “olho do dia” (tradução nossa), como sendo, respectivamente, as estrelas e o sol, na questão 3, itens “a” e “b” (Apêndice A), feita pela maioria dos participantes quando do estudo do poema anterior: “*The night has a thousand eyes*” (BOURDILON, 1881).

4. Resultados e discussão

Nesta sessão, são apresentadas as respostas coletadas às questões 3a e 3b, referentes ao terceiro poema estudado (*The night has a thousand eyes* – Apêndice A), e à questão 7, referente ao quarto poema (*So we’ll go no more a roving* – Apêndice B), doravante denominadas Item 3.3a, Item 3.3b e Item 4.7, respectivamente. Os três itens selecionados abordam a noção da multimodalidade subjacente à linguagem do poema, e a essa apresentação segue-se uma breve discussão sobre os resultados obtidos.

Considerando-se o Poema 1, dez respostas ao questionário concernente foram coletadas (Gráfico 1). Todos os dez participantes responderam aos Itens 3.3a e 3.3b (Gráficos 2 e 3, respectivamente).

Poema 1 - *The night has a thousand eyes*

The night has a thousand eyes,
And the day but one;
Yet the light of the bright world dies
With the dying sun.

The mind has a thousand eyes,
And the heart but one:
Yet the light of a whole life dies
When love is done.
(BOURDILON, 1881)

Gráfico 1 – Total de respondentes ao instrumento referente ao Poema 1

¹ Os dois primeiros textos estudados foram *nursery rhymes* (rimas infantis), contendo apenas uma estrofe. O objetivo foi introduzir e ambientar o aluno à rotina de análise textual proposta. Nesses instrumentos foram utilizados questionários com apenas 4 questões.



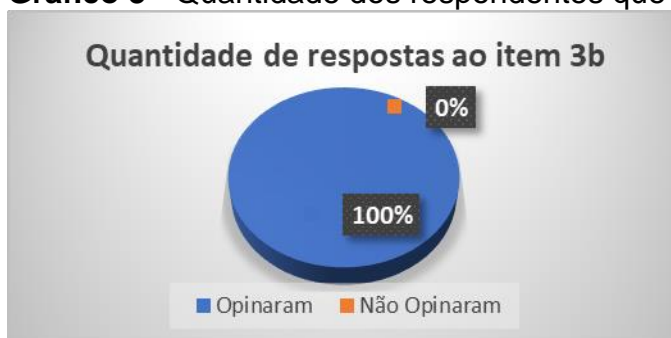
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 2 – Quantidade dos respondentes que completaram o Item 3.3a.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 3 - Quantidade dos respondentes que completaram o Item 3.3b.



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Tabela 1 estão listadas as respostas dadas pelos alunos ao Item 3.3a (O que seriam os olhos da mente e o do coração?).

Tabela 1 – Respostas coletadas para o Item 3.3a

Participante	Resposta
Aluno 2	<i>“Os olhos da mente são os pensamentos e os do coração são o amor”</i>
Aluno 3	<i>“Os olhos da mente e do coração são os sentimentos e, em principal, o amor”</i>
Aluno 4	<i>“Seriam os sentimentos e o amor”</i>
Aluno 5	<i>“Seriam os pensamentos que uma pessoa pode mostrar.”</i>
Aluno 6	<i>“Os olhos da mente são pensamentos e do coração é um sentimento.”</i>

Aluno 8	<i>“É o que a pessoa pode se expressar em sentimentos.”</i>
Aluno 9	<i>“Da mente, as infinitas emoções. Do coração, o amor.”</i>
Aluno 10	<i>“Mente: a gente age de acordo com a razão. Coração: a gente age de acordo com os sentimentos, a emoção.”</i>
Aluno 11	<i>“Mente: pensamentos; coração: amor”</i>
Aluno 14	<i>“Os pensamentos e o amor, respectivamente.”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor

Analisando as respostas do item 3.3a (Tabela 1), durante as discussões em sala, os alunos se utilizaram da semelhança entre as estruturas da primeira e segunda estrofes para formular suas observações. Na primeira estrofe, são mencionados os “milhares de olhos da noite” (*The night has a Thousand eyes*), aos quais muitos dos alunos associaram a imagem de um céu estrelado. Na segunda estrofe, à qual referem-se as respostas acima, são mencionados os “milhares de olhos da mente” (*The mind has a thousand eyes*), aos quais muitos dos alunos associaram os inúmeros diferentes pensamentos produzidos pela mente.

O uso desse paralelismo estrutural na análise dos participantes provavelmente os motivou à comparação entre os milhares de olhos da noite, compreendidos como sendo as estrelas, e os milhares de olhos na mente, compreendidos pela maioria dos alunos como sendo os pensamentos (50%) ou sentimentos (30%). De forma análoga, há a possibilidade dessa mesma comparação ter sido feita entre o olho do dia (*And the day but one*) e o olho do coração (*And the heart but one*). Houve um consenso sobre “o olho dia” ser o sol entre os participantes, quando das discussões em sala, enquanto o “olho do coração”, a maioria dos participantes (60%) relacionou-o ao amor.

Nota-se que a mesma correspondência estrutural pode ser, também um dos motivos para dois dos alunos terem associado “o olho do coração” e “os olhos da mente” à mesma imagem de forma indistinta, como sendo ambos pensamentos (Aluno 5) ou sentimentos (Aluno 8), conforme visto na Tabela 1. Essa comparação se evidenciou durante a discussão em sala, na qual alguns dos alunos apontaram para o fato de o sol ser, também, uma estrela, ou seja, a noite tem milhares de estrelas, enquanto o dia tem apenas uma. De forma análoga, a mente teria vários pensamentos e/ou sentimentos e o coração apenas um.

Cabe salientar que a metáfora da primeira estrofe encontra referência em elementos visíveis: as incontáveis estrelas cintilantes seriam olhos, aparentes à noite, e o sol brilhante, o único olho visível durante o dia. O pôr do sol, também visível, seria indicativo do fim de um dia. Entretanto, na segunda estrofe, a metáfora tem como referência elementos abstratos: as inúmeras ideias e informações e seus diversos fins seriam olhos da mente, bem como o amor seria o único olho aparente do coração. Assim, dever-se-ia associar ao amor e, conseqüentemente, seus depositários a mesma importância que o sol teria para o dia. Nota-se que a multimodalidade é trazida à tona no poema de forma metafórica e que os alunos parecem percebê-la de forma mais acurada quanto mais o contexto se aproxima do concreto e tendem a apresentar maior dificuldade quando o contexto se aproxima do abstrato.

Outra questão que abordou a noção de consciência multimodal foi o Item 3.3b (O que a metáfora da 1ª estrofe quer dizer?). As respostas coletadas concernentes a esse item são exibidas na Tabela 2.

Tabela 2 – Respostas coletadas ao Item 3.3b

Aluno	Resposta
Aluno 2	“Que a noite tem mil olhos e o dia só um, mas no por do sol (sic), morre o sol e o dia morre, acaba.”
Aluno 3	“Que os olhos da noite (as estrelas) e os olhos do dia (o sol).”
Aluno 4	“Uma noite bem estrelada.”
Aluno 5	“Quer dizer que se uma estrela morre, a noite continua, mas se a estrela do dia morre, o dia acaba.”
Aluno 6	“Que se tirar uma estrela não vai fazer falta na noite e no dia, se acabar com o sol, acabou o dia.”
Aluno 8	“Se uma estrela some, a noite continua, mas se some do dia, o dia acaba.”
Aluno 9	“O mesmo com a noite com várias estrelas, e o dia apenas uma. A morte dessa única estrela é a morte do dia.”
Aluno 10	“Quer dizer que mesmo a noite com várias estrelas e o dia apenas o sol, a morte dessa estrela é a morte do dia.”
Aluno 11	“Quando o sol se põe, o dia acaba.”
Aluno 14	“Faz uma comparação da noite com o dia, em relação as estrelas, e que sem o sol, os dias ficam sem luz.”

Fonte: Elaborada pelo autor

Como se pode perceber na Tabela 2, a maioria dos alunos (60%) associou a metáfora da primeira estrofe à ideia de que a morte de uma única estrela não faz acabar a noite, mas o dia morre, ou acaba, com a “morte” do sol. Nota-se, entretanto, que a citação explícita à imagem do pôr do sol foi feita em apenas uma das respostas. Ainda assim, essa associação feita pelos alunos de imagens advindas do seu conhecimento de mundo ao texto lido aponta para uma consciência acerca da multimodalidade, bem como da noção de multimodalidade subjacente ao texto, por parte dos participantes, mesmo que de forma insipiente (NÓBREGA; LIMA JÚNIOR, 2018).

Ainda que a consciência multimodal fosse demonstrada na análise dos itens 3.3a e 3.3b, para o Item 4.7 (*what are the images that show tiredness?*), houve uma considerável abstenção (40%). Observa-se que, ao questionário do Poema 2 (*So we'll go no more a roving*), apenas dez dos quinze integrantes (67%) participaram na pesquisa (Gráfico 4) e, destes, apenas seis (60%) responderam ao Item 4.7, alusivo à multimodalidade subjacente (Gráfico 5). As respostas coletadas estão expostas na Tabela 3.

Poema 2 – So we'll go no more a roving

So we'll go no more a roving
So late into the night,
Though the heart be still as loving,
And the moon be still as bright.

For the sword outwears its sheath,
And the soul wears out the breast,
And the heart must pause to breathe,
And Love itself have rest.

Though the night was made for loving,
And the day returns too soon,
Yet we'll go no more a roving

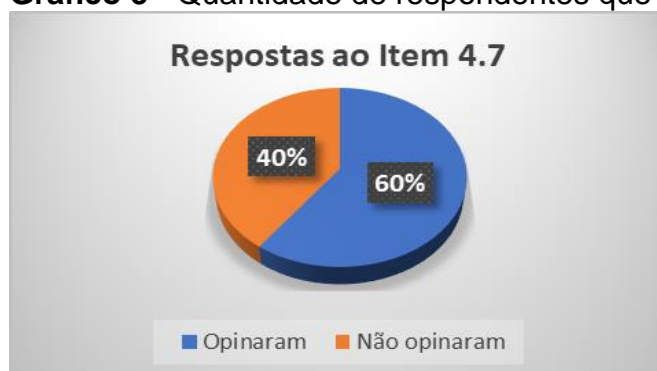
By the light of the moon.
(BYRON, 1930)

Gráfico 4 – Total de respondentes ao instrumento referente ao Poema 2.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 5 - Quantidade de respondentes que completaram o Item 4.7



Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 3 – Respostas coletadas ao Item 4.7: *what are the images that show tiredness?*

Aluno 1	-
Aluno 2	-
Aluno 3	“A alma desgasta o peito O coração para, para respirar O amor vai descansar”
Aluno 4	-
Aluno 5	-
Aluno 8	“So late in the night.”
Aluno 9	“So late in the night. And the heart must pause to breathe”
Aluno 11	“So late in the night. And the heart must pause to breathe”
Aluno 12	“So late in the night. And the heart must pause to breathe”
Aluno 13	“So late in the night. And the heart must pause to breathe”

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao Examinar a Tabela 3, nota-se que um dos seis respondentes mencionou apenas “*so late in the night*” como elemento indicativo de cansaço ou fadiga,

associando o fato de ser tarde da noite à imagem de cansaço. Embora, isoladamente, a imagem associada a ser “tão tarde da noite” (tradução nossa) não indicar, necessariamente, cansaço, o número elevado de alunos que mencionaram esse elemento em suas respostas leva a crer que o grupo poderia estar relacionando elementos intrínsecos ao texto com subsídios advindos de sua própria realidade social. A título de exemplificação, observou-se, em conversas entre os participantes, ao mencionarem a participação em eventos, que eram comuns os comentários de que: “já era tarde demais” por vezes associado a: “já estava todo mundo cansado”. A conjectura proposta da associação multimodal por meio do filtro da vivência social condiz com a própria ideia subjacente à teoria da Multimodalidade, que estuda tanto a produção quanto a recepção da mensagem do texto multimodal sob a ótica da Semiótica Social (VELOSO, 2014) e, de certa forma, com a teoria da Estilística Prática, que prega a possibilidade de haverem múltiplas interpretações possíveis para o texto, dentro do escopo de conhecimento de cada leitor/receptor, desde que devidamente embasadas pela análise coerente de elementos imanentes ao próprio texto (WIDDOWSON, 2000).

Outros quatro alunos adicionaram ao elemento “*so late in the night*” o verso: “*And the heart must pause to breathe*” em suas respostas, indicando que associam o ‘parar para respirar’ (tradução nossa) a uma imagem de cansaço. A essa observação cabe também um exame análogo ao anterior, considerando-se, por exemplo, a cultura dos eventos esportivos, especialmente do futebol, difundida entre os alunos. Parar para respirar seria, então um sinal indicativo de cansaço, ou de necessidade de recuperar o fôlego para dar continuidade à ação por parte do atleta.

Apenas um participante citou três diferentes elementos, todos da segunda estrofe do texto, ainda que traduzidos para o português: “*A alma desgasta o peito / O coração para, para respirar / O amor vai descansar*” (Aluno 3), adicionando a percepção de que tanto o desgaste quanto o ato de descansar remetem a uma imagem de cansaço. Essa percepção é corroborada por uma das definições presentes no dicionário, do item lexical desgastar: “consumir(-se) pela ação do tempo, pelo esforço”, bem como de descansar: “livrar(-se) de atividade cansativa ou de estado de fadiga” (HOUAISS, 2001).

Nota-se também que, apesar de nas discussões em sala a maioria dos alunos terem debatido bastante acerca do significado do verso “*For the sword outwears its sheath*”, ao fazerem uma tradução livre para “a espada desgasta a bainha”, os comentários mais comuns foram relacionados à sexualidade, especialmente direcionados aos termos “espada” e “bainha”, em detrimento da alusão ao cansaço, sugerido pelo contexto de uso da palavra *outwear* (desgaste – tradução nossa) nesse verso. Cabe salientar que, à época, a expressão “ser espada” era socialmente usada entre os membros do sexo masculino do grupo (87%) como forma de (re)afirmação da masculinidade. A sobrevalorização da sugestão da sexualidade pode ser um dos fatores que levaram à ausência de referências a esse verso nos dados coletados.

Em especial, com relação ao fato supracitado, destaca-se a tese da linguagem do poema ser alusiva (fazer menção ou referência a algo) e elusiva (furtiva, fugaz), conforme defende Widdowson (2000). Ou seja, independentemente de haver uma menção à sexualidade, o mesmo verso poderia estar indicando, também um desgaste. Talvez fosse até possível que, numa discussão mais aprofundada a respeito dessa dualidade de sentido, os alunos estivessem se aproximando da chave para uma provável decodificação da mensagem do texto, unindo na interpretação de um único verso a alusão a sexualidade e a desgaste, o

que concordaria com uma sugestão de separação, indicada ao longo do texto e pelo do título do poema (*So we'll go no more a roving*).

Em uma análise comparativa dos resultados coletados, e confrontando os dados das Tabelas 1 e 2 com os da Tabela 3, nota-se que apenas sete participantes apresentaram respostas a ambos os instrumentos. Desses, todos os sete (100%) produziram resposta aos Itens 3.3a e 3.3b, enquanto apenas quatro (57%) forneceram resposta ao Item 4.7.

Uma possibilidade levantada para a discrepância observada é a possível dificuldade na compreensão da linguagem do Poema 2, além do lapso cultural existente entre a linguagem do texto e a realidade sociohistórica dos participantes. É possível, por exemplo, que uma comparação da imagem da bainha sendo consumida pela espada com algo mais próximo à realidade cultural dos alunos pudesse tê-los despertado para a alusão ao desgaste, em detrimento da dificuldade de compreensão da linguagem. Já no terceiro poema (*The night has a thousand eyes*), a imagem evocada pelo item lexical “eyes” pode ser interpretada como estando mais próxima do cotidiano dos alunos por se referir hora ao dia e hora à noite, elementos aos quais os alunos fazem referência na grande maioria das respostas (Tabela 1).

Evidencia-se essa alternância abrupta na dificuldade de compreensão do vocabulário de um poema para o outro pelos constantes questionamentos dos alunos e necessidade de intervenção por parte do professor acerca do significado de várias palavras ao longo da discussão do Poema 2. Essa imprescindibilidade de atenção ao vocabulário e seu contexto de uso, ao mesmo tempo em que trouxe à tona a necessidade de foco, atenção e consciência do uso das palavras em contexto, o que pode ajudar na compreensão textual (WIDDOSON, 2000; CARTER, 1996), interrompeu, também, o fluxo do plano do debate sobre a compreensão do poema como um todo.

Adicionalmente, uma vez que a maioria das palavras era desconhecida dos alunos, há a possibilidade de o contexto da discussão em apenas um dia de aula (90 minutos) não ter sido suficiente para a sedimentação necessária do conhecimento do vocabulário e seu contexto de uso para a interpretação do texto. Essa incompreensão pode ter contribuído para que os alunos não se atentassem para os elementos indicativos de cansaço no texto, gerando a massiva abstinência de respostas ao item 4.7.

Essa possibilidade concorda com a concepção advogada na noção de consciência multimodal e de multiletramentos aqui apresentadas, bem como com o que prega Widdowson (2000) acerca do uso da compreensão de mundo do leitor para dar significado ao texto. Nessa perspectiva, cada leitor usa da linguagem apresentada no texto para gerar interpretações, as quais são validadas apenas através do próprio texto, no qual encontra-se a chave para a interpretação da linguagem do poema. Entretanto, a compreensão do leitor fica limitada ao escopo dos seus conhecimentos prévios e à sua capacidade de relacioná-los com o contexto da leitura.

Um exame dos dados da Tabela 3 revela, ainda, a possibilidade de um provável viés na pesquisa, uma vez que quatro dos alunos citaram exatamente os mesmos trechos do texto, interpretando como sendo “*So late in the night*” e “*And the heart must pause to breathe*” as imagens que demonstram cansaço no texto referente ao Poema 2. Essa seria uma provável indicação de que alguns dos alunos poderiam ter partilhado suas respostas uns com os outros, talvez no intuito de não entregarem o questionário em branco.

Não obstante haver a possibilidade de serem indicativo de um provável viés, há de se destacar que, de uma forma geral, esses resultados podem também ser compreendidos um reforço ao efeito da construção coletiva do significado do texto dentro do modelo defendido por Carter (1996), bem como ao fato de que os modos de comunicação culturalmente estabelecidos por meio do uso social passam a ser familiares, depois de assimilados (VELOSO, 2014). Neste sentido, os leitores poderiam ter, de certa forma, socializado uma percepção conjunta de mundo, a qual acabou por moldar-se às interpretações individuais, o que poderia se configurar como mais um indício que aponta para a conjectura aqui proposta da associação multimodal por meio do filtro da vivência social.

Percebe-se, então, que os alunos captam a utilidade da noção da multimodalidade para a leitura, ainda que a apliquem de forma inconsciente. Esse resultado concorda com os obtidos por Nóbrega e Lima Júnior (2018), em estudo realizado com alunos do segundo semestre do curso de Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sobre o uso das cores e o posicionamento das imagens no poema híbrido *The Sick Rose* (BLAKE apud NOBREGA; LIMA JUNIOR, 2018). No referido trabalho, vários alunos identificaram ao longo do poema elementos indicativos do estado de saúde da rosa (*sick rose*). Apesar disso, poucos foram os que conseguiram justificar suas escolhas, e/ou que compreenderam a importância da interação daqueles elementos do texto na criação de sua unidade de sentido.

Outrossim, considera-se, para além da discussão aqui levantada, quatro fatores observados que podem ter influenciado na discrepância dos dados gerados, quais sejam: primeiramente, as questões do instrumento do Poema 1 estarem em português e as do Poema 2 estarem em inglês; adicionalmente, o Poema 1 (2 estrofes) ser menor que o Poema 2 (3 estrofes), além de ter, conforme mencionado anteriormente, uma linguagem de compreensão consideravelmente mais simples; ainda, o número de questões do instrumento de coleta do Poema 2, que possui 8 questões, ser maior que o do instrumento do Poema 1, que possui 6 questões; e, finalmente, o Item 4.7 estar localizado no final do instrumento de coleta, enquanto os Itens 3.3a e 3.3b serem a terceira e quarta questões das seis de seu instrumento de coleta.

Os fatores supramencionados contribuiriam conjuntamente para que o esforço interpretativo no estudo do texto do Poema 2 se tornasse, comparativamente, mais desgastante que o do Poema 1, o que faria com que os alunos estivessem mais descansados para formularem suas respostas aos itens 3.3a e 3.3b e, por conseguinte, apresentassem um maior poder de decisão, acarretando no maior número de alunos respondentes aos itens 3.3a e 3.3b do que ao item 4.7, conforme indicam pesquisas anteriores feitas nas universidades de Yale e do Estado da Flórida, por exemplo (CHARTIER, 2008; TIERNEY, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivou-se a análise qualitativa da interação de alunos do ensino médio com poemas através das abordagens estilísticas propostas por Widdowson (2000) e Carter (1996) para a melhoria da compreensão leitora em língua inglesa.

Foi possível observar que, em relação aos itens 3.3a e 3.3b, referentes ao Poema 1 (*The night has a thousand eyes* - BOURDILON, 1881), todos os alunos que responderam fizeram associações coerentes entre imagens de seu arquivo de

conhecimento e as informações apresentadas no texto, demonstrando uma noção da aplicação da consciência multimodal.

Na análise das respostas do item 4.7 pode-se observar que, aqueles que responderam, apresentaram dificuldades na associação multimodal com a linguagem presente no poema e apenas um aluno fez a associação supracitada coerentemente a três elementos diferentes, enquanto os demais acrescentaram um elemento que pode ser visto como incongruente em suas respostas.

Portanto, este trabalho mostrou que a abordagem multimodal é um elemento importante a ser considerado para auxiliar o aluno na aprendizagem da compreensão textual, especialmente no que concerne à interpretação de poemas escritos em língua inglesa, além de servir como elemento balizador para a prática e desenvolvimento de vocabulário em aulas do ensino médio. Nota-se, também, que o aluno já traz em sua bagagem de conhecimento de mundo os elementos necessários ao desenvolvimento da análise por meio de técnicas linguísticas que abordem a multimodalidade presente na linguagem do texto.

Faz-se necessário, assim, que os professores compreendam o aluno como integrante de um contexto social, detentor de um conhecimento de mundo e como indivíduo que possui um acervo de experiências a ser explorado. Neste âmbito, demonstrada a noção da multimodalidade, embora insipiente, por parte do aluno, cabe ao professor utilizar-se de artifícios para trazer à tona os conceitos necessários para que os aprendizes possam se beneficiar, cada vez mais, de forma mais crítica e consciente desta ferramenta.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles; DIONÍZIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1. p. 19-48.

BOURDILLON, Francis William. **The night has a thousand eyes**. 1891. Disponível em: <<https://rpo.library.utoronto.ca/poems/night-has-thousand-eyes>>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros. In: BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 23-26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Língua Portuguesa no Terceiro e no Quarto Ciclos. In: BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 55-73. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Linguagens códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio**. Brasília:

MEC/SEF, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Prática de Leitura. In: BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 40-47. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018

BYRON, Lord George Gordon. **So We'll Go no More a Roving**. 1830. Disponível em: <<https://rpo.library.utoronto.ca/poems/so-well-go-no-more-roving>>. Acesso em: 10 out. 2010.

CARTER, Ronald. Stylistics: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students. In: WEBER, Jean Jacques (Ed.). **The Stylistics Reader: From Roman Jakobson to the Present**. London: Arnold, 1996. p. 149-157.

CHARTIER, Marcella. Pensar Cansa. Mesmo! **Superinteressante**, edição 259, dez. 2008. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/saude/pensar-cansa-mesmo/>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

ENGLISH AGENDA (England). The British Council. **Winners of the 2017 ELTon awards**. 2018. Publicado em: 09/09/2018. Disponível em: <<https://englishagenda.britishcouncil.org/events/eltons/previous-eltons/winners-2017-eltons-awards>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FERREIRA, Adriana Fernandes. Letramentos múltiplos: A Alfabetização Numa Perspectiva Sobre as Práticas Sociais de Leitura. In: PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; FERRAZ, Mônica Mano Trindade; PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Letramentos em Cena**. João Pessoa: Ideia, 2017. p. 473-481. Disponível em: <<http://www.scientia.ufpb.br/index.php/elivre/catalog/view/120/104/294-1>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LENDL, Aluizio. Crenças de estudantes sobre a edição de textos multimodais: uma abordagem sistêmica. In: LENDL, Aluizio; PINHEIRO, Michelle Soares (Org.). **Letramentos em Cena**. João Pessoa: Ideia, 2018. p. 8-25. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Aluizio_Lendl/publication/329351791_Multimodalidade_perspectivas_teoricas_e_aplicadas/links/5c02d5c692851c63cab3282a/Multimodalidade-perspectivas-teoricas-e-aplicadas.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MODERN LANGUAGE DIVISION (France). Coucil Of Europe. Common Reference Levels. In: MODERN LANGUAGE DIVISION (France). Coucil Of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001. p. 20-34. Disponível em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>>. Acesso em: 10 out. 2018.

NASCIMENTO, Marina Isabel Baltazar do. **Os Manuais Escolares do Ensino Básico no Ensino da Linguística**. 2011. 59 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011. Cap. 2. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2115/1/Tese_V15_Mestrado_Marina_M4247.pdf>. Acesso em: 24 out. 2011.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Múltiplos usos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p.529-552, dez. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38/0>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo; LIMA JÚNIOR, Celso José de. Multimodal Reading on William Blake's Poem "The Sick Rose": A Pedagogical Proposal. **Lumen Et Virtus: Revista Interdisciplinar de Cultura e Imagem**, Embu-Guaçu, v. IX, n. 22, p.116-131, ago. 2018. Disponível em: <http://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero_22/danielanobrega_celsolimajunior.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de; LIMA JÚNIOR, Celso José de. Leituras multimodais e implicações para a formação de professores em línguas adicionais: reflexões teóricas. In: LENDL, Aluizio; PINHEIRO, Michelle Soares (Org.). **Letramentos em Cena**. João Pessoa: Ideia, 2018. p. 116-126. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Aluizio_Lendl/publication/329351791_Multimodalidade_perspectivas_teoricas_e_aplicadas/links/5c02d5c692851c63cab3282a/Multimodalidade-perspectivas-teoricas-e-aplicadas.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 10 nov. 2018.

OXFORD UNIVERSITY PRESS (Oxford). **English Language Teaching**.2007. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20070216072926/http://www.oup.com/bios/elt/widdowson_h/?cc=global>. Acesso em: 05 mar. 2019.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 1, n. 42, p.30-50, jun. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SANT'ANNA, Nilce Martins. A conceituação de Estilística. In: SANT'ANNA, Nilce Martins. **Introdução à Estilística: A Expressividade na Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Cap. 1. p. 19-25. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt->

BR&lr=&id=_xRyirTXCWMC&oi=fnd&pg=PA17&dq=estil%C3%ADstica+&ots=iZ9ekTXhkh&sig=ku3LrNwq9mmNX6V9kN4Znc9nZys#v=onepage&q=estil%C3%ADstica&f=false>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SCHOOL OF ENGLISH (Nottingham). The University of Nottingham. **Emeritus Professor Ronald Carter 1947-2018 Obituary**. 2018. Publicado em 21/09/2018. Disponível em: <<https://www.nottingham.ac.uk/english/news/2018-19/emeritus-professor-ronald-carter-1947-2018-obituary.aspx>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007. 85 p. (Princípios; 166).

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TIERNEY, John. Do you suffer from decision fatigue? **New York Times Magazine**, 17 ago. 2011. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2011/08/21/magazine/do-you-suffer-from-decision-fatigue.html>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

VELOSO, Francisco Osvanilson Dourado. Pesquisa em multimodalidade: Por uma abordagem sociosemiótica. In: GONÇALVES, Adair Vieira; VELOSO, Francisco Osvanilson Dourado; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Ed.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. Cap. 06. p. 155-180. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276207239_Visibilizar_a_Linguistica_Aplicada_Abordagens_teoricas_e_metodologicas>. Acesso em: 12 nov. 2018.

WIDDOWSON, Henry. **Practical Stylistics: an approach to poetry**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 231 p.

WIDDOWSON, Henry. Stylistics: An approach to stylistic analysis. In: WEBER, Jean Jacques (Ed.). **The Stylistics Reader: From Roman Jakobson to the Present**. London: Arnold, 1996. p. 138-148.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O POEMA 1

Texto3: **The night has a thousand eyes**

Autor: Francis William Bourdillon

The night has a Thousand eyes

*The night has a thousand eyes,
And the day but one;
Yet the light of the bright world dies
With the dying sun.*

*The mind has a thousand eyes,
And the heart but one;
Yet the light of a whole life dies
When love is done.*

Questões:

- 1) Sobre o que fala o poema?
- 2) Qual o significado de **yet** no poema?
- 3) De acordo com sua interpretação:
 - a) O que seriam os olhos da mente e o do coração?
 - b) O que a metáfora da 1ª estrofe quer dizer?
- c) Qual a comparação feita metaforicamente no texto (a 1ª com a 2ª estrofe)? Se você fosse escrever, num texto de 2 linhas, a mensagem do texto através da mesma comparação, como seria? Escreva esse texto.
- 4) Escreva, em inglês, um poema com uma estrutura semelhante à do poema original.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O POEMA 2

Texto 4: **So, we'll go no more a roving**

Autor: Lord Byron

So we'll go no more a roving

*So, we'll go no more a roving
So late into the night,
Though the heart be still as loving,
And the moon be still as bright.*

*For the sword outwears its sheath,
And the soul wears out the breast,
And the heart must pause to breathe,
And love itself have rest.*

*Though the night was made for loving,
And the day returns too soon,
Yet we'll go no more a roving
By the light of the moon.*

Questões:

1. What time of day do the actions of the poem take place?
2. How many people are mentioned in the poem?
3. What is the predominant tone of the poem?
4. Does the poem refer to:
 - a) a meeting of friends
 - b) a meeting of family
 - c) a welcome
 - d) a farewell
 - e) a future meeting
5. Why are the lovers parting?
6. What is the main idea of the poem?
7. What are the images that show tiredness?
8. What is the difference between “so” in line 1 and “so” in line 2?

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por cada momento de minha vida, desde o nascimento, e por cada experiência vivida até aqui. Sem a fé, não conseguiria suportar os fardos impostos, por mais suaves que o fossem.

Aos que contribuíram diretamente para minha formação pessoal: meu pai, modelo de ética, dedicação e afinco, sem o qual não teria a dimensão da grandeza e da responsabilidade de escolher meus caminhos; minha mãe, com seu cuidado e suas orações, sempre um porto seguro; minhas irmãs, cuja admiração ajuda a empenhar-me em ser modelo e exemplo.

Aos familiares e amigos que me motivaram; minha esposa e filha, caloroso ânimo para seguir em frente e, num ponto final, encerrar mais este ciclo em minha vida.

À professora Raghuram Sasikala (Shashi), por ter acreditado, confiado e se comprometido com este projeto, desde sua fase embrionária. Respeito-a profundamente, como professora, educadora e como o ser humano magnífico que é.

À professora Daniela Nóbrega, que aceitou prontamente o desafio de me acolher como orientando, mantendo sempre cordialidade e bom humor contagiante. Sou grato por ter tomado para si a difícil tarefa de orientar à distância alguém que há tanto esperava, ansioso e desacreditado, porém repleto de força de vontade e fé, pelo momento final de fecharem-se as cortinas para mais este ato; e que sejam bem-vindos os ventos da mudança.

À minha irmã, Francivandi Barbosa, que, generosamente, e em detrimento de suas obrigações diárias, doou-se a este projeto, tomando-me pela mão para conduzir-me pelas veredas das normas da escrita acadêmica.

À UEPB como instituição, em especial a todos os que compõem o Departamento de Letras e Artes, de forma indistinta, por proporcionarem a oportunidade de transformação de vida de forma tão nobre e abrangente a tantas pessoas.

Aos colegas de turma, nos quais encontrei uma força motivadora, na admiração e respeito com que me trataram. Sou grato a todos pelos momentos compartilhados de alegrias, companheirismo e apoio mútuo.

Por fim, a todos aqueles que me ajudaram a chegar até aqui. Em especial, aos familiares e amigos mais próximos que compartilharam de todos os momentos dessa longa trajetória e aos professores e professoras que acreditaram em mim. Eles sabem quem são.