



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Instituto de Letras
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETR@S



Denise Claudete Bezerra de Oliveira

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA

Salvador, 2016

DENISE CLAUDETE BEZERRA DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA

Memorial apresentado como trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA – Área de Concentração: Linguagens e Letramentos; Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docente.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz

UFBA, Salvador.

2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Oliveira, Denise Claudete Bezerra de.
Práticas de letramento multimodal em sala de aula / Denise Claudete Bezerra de Oliveira. -
2016.
107 f.: il.

Inclui anexos.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Ensino - Meios auxiliares. I. Muniz, Márcio Ricardo Coelho.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 372.4
CDU - 028.1

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA

Denise Claudete Bezerra de Oliveira

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira – Professora Adjunta da UNEB

Prof. Dr. Julio Pereira Neves – Professor Permanente do ProfLetras

Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz – Professor Permanente do ProfLetras

Salvador, 2016



Em memória do meu pai, Celso Rattes de Oliveira Filho, leitor ávido de livros e de vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Antônio de Deus Seixas.

Aos colegas do Mestrado: Ana Telma M. do Espírito Santo, Andréia Vieira de Jesus, Antônio Máximo D. de Abreu, Camila da Silva Gonzaga, Claudia Lessa A. Souza, Claudia R. Sampaio, Claudia R. Almeida, Fabrício de C. Pimenta, Iracema D. Almeida, Jaqueline D. de Carvalho, Joelma F. de Souza, Jorge dos S. Motta, Joseli dos R. Querino, Layla G. Franco, Luíza S. S. Santana, Maria Laurismar P. Feitosa, Mércia S. Abreu, Selma Iara G. L. Tavares, Shirlene F. da Silva, Soraia S. Sousa, Taís da Sila Oliveira, Vânia Virginia N. dos S. Nascimento.

À Coordenação e aos Professores do Mestrado: Dr^a. Alvanita Almeida Santos, Dr. Henrique Freitas, Dr^a. Simone Assumpção, Dr^a. Simone Bueno B. da Silva, Dr^a. Suzane L. Costa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos.

Duplamente ao Professor Dr. Julio Pereira Neves como Professor do Mestrado e como Examinador por suas valiosas contribuições para os processos de elaboração e revisão deste estudo.

Às Professoras Doutoras Elizabeth Gonzaga de Lima e Monalisa dos Reis Aguiar Pereira por suas valiosas contribuições na qualificação deste estudo.

Especialmente ao meu Orientador Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz por brindar-me com sua competência leitora ao revisar os ditos e os não ditos neste estudo.

RESUMO

OLIVEIRA, Denise. **PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA**. 2015. 107f. Memorial Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.

O presente memorial é o relato do envolvimento com a leitura de textos multimodais instigado por minha prática profissional que me motivou a participar do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com o objetivo de subsidiar teoricamente efetivas práticas de leitura dos gêneros multimodais em sala de aula, busquei dialogar com estudiosos que abordam os conceitos de leitura, letramento, multiletramento e multimodalidade, sendo que este último conceito me conduziu ao diálogo com o aporte teórico da Semiótica Social – mais especificamente com a Gramática do *Design Visual*, sob as lentes dos autores Gunther Kress e Theo van Leeuwen. O estudo teórico apresentado fundamentou a elaboração e aplicação de uma sequência didática com foco na leitura de gêneros multimodais aplicada na turma de 7º Ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Antônio de Deus Seixas, Catu/BA. A intervenção analisada neste estudo teve como objetivo geral possibilitar aos meus alunos o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura significativa dos gêneros multimodais. Ao verificar que a leitura de textos multimodais em sala de aula não tem contribuído para a compreensão da modalidade visual como elemento textual produtor de sentidos do texto, tive que redimensionar minha proposta de intervenção porque a concepção de texto dos meus alunos estava ligada apenas à modalidade verbal. Neste sentido, elaborei e apliquei uma sequência de atividades de leitura focalizando a relação de complementariedade entre as modalidades verbal e visual com o objetivo de ampliar a noção de texto apresentada por meus alunos.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Multiletramento; Multimodalidade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Denise. **MULTIMODAL LITERACY PRACTICES IN THE CLASSROOM.** 2015. 107l. Memorial Master's Degree on Letters at Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.

This memorial is the account of my involvement with with the reading of multimodal texts instigated by my professional practice that motivated me to join the professional master's in literature – ProfLetras – offered by Universidade Federal da Bahia (UFBA) in partnership with the Universidade Federal of Rio Grande do Norte (UFRN). For the purpose of subsidizing theoretically effective reading practices of multimodal genres in the classroom I sought dialogue with scholars that discuss the concepts of reading, literacy, multiletramento and multimodality, being that the latter concept led me to dialogue with the theoretical contribution of Social Semiotics – more specifically with the grammar of Visual Design, under the lens of the authors Gunther Kress and Theo van Leeuwen. The theoretical study presented based the elaboration and application of a didactic sequence focusing on reading multimodal genres on 7th grade class of the Ensino Fundamental II of the Colégio Antônio de Deus Seixas, Catu/BA. The intervention analyzed in this study had as general objective to enable my students to develop the skills needed for reading of multimodal genres. To verify that the reading of the multimodal texts into the classroom do not have contributed to the understanding of the visual mode as textual element producer of senses of the text, I had to resize my proposal of intervention because the conception of text of my pupils was linked only to the verbal modality. In this sense, elaborated and applied a sequence of reading activities focusing on the relationship of complementarity between the verbal and visual modalities with the aim of broadening the notion of text presented by my pupils.

Keywords: Reading; Literacy; Multi-literacy; Multimodality.

É a leitura que possibilita a compreensão da complexa organização social humana no mundo contemporâneo, de modo que, ser um bom leitor se tornou condição necessária à efetiva participação social (SILVA, 2012, p. 277).

A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado (FREIRE, 1981, p. 10).

LISTA DE TEXTOS

TEXTO 1: Ilustração da <i>Revista Pátio</i>	14
TEXTO 2: Tira – <i>Hagar</i>	16
TEXTO 3: História em Quadrinho: <i>Chico Bento</i>	17
TEXTO 4: Tira – <i>Chico Bento</i>	18
TEXTO 5: Cartum – <i>Antes Depois</i>	20
TEXTO 6: Fotografia – Fachada da Unidade Escolar	24
TEXTO 7: Fotografia – Área interna, lado direito	24
TEXTO 8: Fotografia – Área interna, ângulo esquerdo	24
TEXTO 9: Fotografia – Área interna, lado esquerdo	24
TEXTO 10: Fotografia – Área interna lateral ao lado esquerdo	24
TEXTO 11: Fotografia – Sala de informática	27
TEXTO 12: Poema: <i>Xícara</i>	34
TEXTO 13: Anúncio publicitário – <i>Transamérica</i>	35
TEXTO 14: Tira – <i>Hugo</i>	37
TEXTO 15: Capa da <i>Revista Mundo Estranho</i>	51
TEXTO 16: Mapa conceitual – <i>Como manter o foco em uma era de distrações</i>	52
TEXTO 17: Slogan – <i>S.O.S. Mata Atlântica</i>	54
TEXTO 18: Tirinha – <i>Bidu</i>	55
TEXTO 19: Infográfico – <i>O ciclo d'água</i>	56
TEXTO 20: Infográfico – <i>República Imigrante do Brasil</i>	57
TEXTO 21: Meme – <i>Como ensinar o alfabeto a uma criança</i>	59
TEXTO 22: Anúncio publicitário – <i>Peças de carro</i>	60
TEXTO 23: Tirinha – <i>A evolução da comunicação</i>	61
TEXTO 24: Infográfico – <i>Bola de Ouro</i>	62
TEXTO 25: Infográfico – <i>Da pedra à internet</i>	63
TEXTO 26: Capa de revista – <i>Mundo estranho</i> , julho 2011	66
TEXTO 27: Capa de revista – <i>Mundo estranho</i> , janeiro 2011	67
TEXTO 28: Cartum – <i>Série desmatamento</i>	68
TEXTO 29: Charge – <i>Lixo do Ciço</i>	74
TEXTO 30: Tira – <i>Nicolau</i>	80
TEXTO 31: Tira – <i>Traças</i>	81
TEXTO 32: Tira – <i>Drácula chamando Hugo</i>	82
TEXTO 33: Capa de revista – <i>Batman</i>	85

TEXTO 34: Capa de revista – <i>Superinteressante</i>	86
TEXTO 35: Cartaz publicitário – <i>Luzes nas praias desorientam e matam as tartarugas marinhas!</i>	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Espaço físico da Unidade Escolar	25
TABELA 2: Modalidade de ensino / número de alunos	25
TABELA 3: Disciplinas oferecidas	25
TABELA 4: Seções de estudo por Unidades / capítulos	32
TABELA 5: Unidades / capítulos / textos não verbais	33
TABELA 6: Textos multimodais / número de ocorrências no livro didático	33
TABELA 7: Quadro síntese – Metafunção textual	54
TABELA 8: Quadro síntese – Metafunção representacional: estrutura narrativa	57

Sumário

Introdução	13
1. Etnoautobiografia	16
2. Olhando para o espaço de ação	23
3. Um olhar sobre as atividades de leitura de textos multimodais no livro didático ...	30
4. Lentes que guiam o olhar	39
4.1 Ampliando o olhar: Gramática do <i>Design</i> Visual como lente para a leitura de textos multimodais	48
4.1.1 Metafunção textual	50
4.1.2 Metafunção representacional	54
4.1.3 Metafunção interacional	64
4.2 Verificação da hipótese	68
5. Análise da intervenção	72
5.1 <i>Lixo do Ciço</i>	73
5.2. <i>Nicolau e Traças</i>	77
5.3 <i>Drácula chamando Hugo</i>	82
5.4 Capa da <i>Revista Superinteressante</i>	85
5.5 <i>Luzes na praia desorientam e matam as tartarugas marinhas</i>	88
6. Conclusões	93
Referências bibliográficas	98
Anexos	102
Anexo 1 – Atividade do livro didático	102
Anexo 2 – Questionário	103
Anexo 3 – Atividade do livro didático: <i>Nicolau</i> , de Lucas Lima	105
Anexo 4 – Atividade do livro didático: <i>Traças</i> , de Fernando Gonsales	106

Introdução

Baú: de livros, cadernos e cópias de textos; de histórias ouvidas e lidas; memórias guardadas, esquecidas. Imagens que logo me vêm à mente quando me pedem para rever os caminhos que estabeleceram marcas no meu eu professor.

Fecho os olhos, tentando rever a trajetória de todos os seres que me constituem – criança, filha, irmã, neta, sobrinha, aluna, mulher, universitária. Ao abri-los encontro-me diante do silêncio inquietante, de um vazio interrogativo que vasculha o caminho percorrido para entender como cheguei a ser professora.

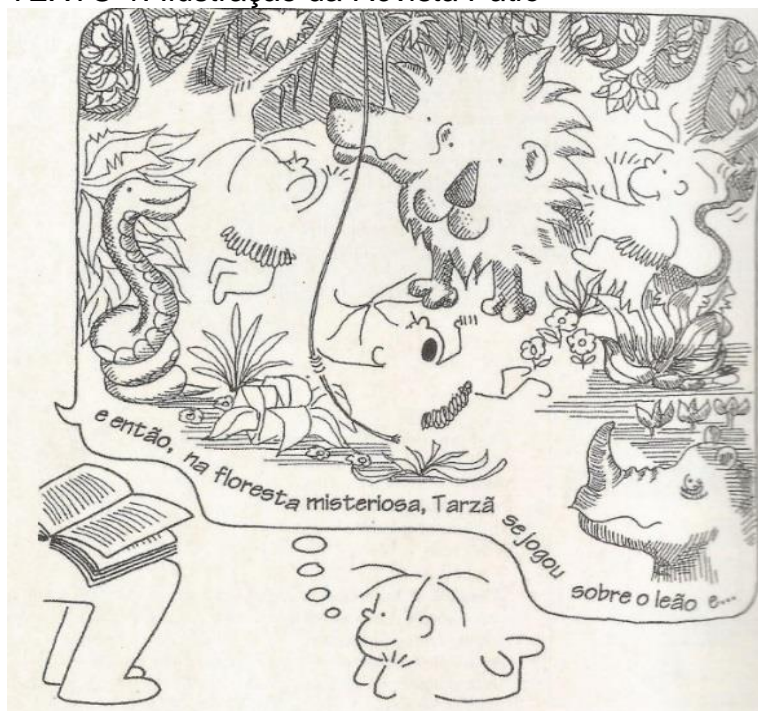
Ser? Melhor dizer: estar professora. Construção contínua de letras, palavras, textos conexos e, por vezes, desconexos, repletos de significados ou de vazios; de números, imagens, histórias, sabores e sons que preenchem o baú da minha pequena história, repleto de “coisas” que esqueci, decorei, vivenciei, sofri, apreendi, pratiquei e aprendi. E, “estando” professora, inquieta-me a necessidade do verbo ser, que concebo “fermentado” pelo construto teórico que confere substância e forma à prática competente e consciente diante do outro, colaborador indispensável dos sentidos dos verbos ser e estar. É esta inquietação que me move a novas leituras e diálogos para encher novos baús mais ricos em conteúdo, formas, sabores e imagens.

A leitura sempre esteve presente em minha vida. Tive o privilégio de ser ouvinte dos contos de fadas, de bruxas, gnomos e outras figuras que ainda povoam meu imaginário. Considero os meus primeiros anos escolares como os melhores. Neles havia a fantasia, o mágico, o colorido das imagens que alegravam nosso ambiente escolar. Colorido deixado de lado ao ingressarmos no Ensino Fundamental II, substituído pelo jogo punitivo do certo *versus* errado, por valores que poderiam ser complementares e que são postos como excludentes.

Uma língua esquelética e endurecida nos é imposta. São-nos lançados objetos diretos e indiretos e nem o “decoreba” diminui os “galos” que surgem em nossas cabeças fervilhantes de ideias e sonhos. Dizem-nos que temos formas a preencher e matam nosso potencial criativo. Passamos a ter medo de falar, de escrever e de ler o que nos dá prazer.

Minha infância foi povoada por eventos de letramento altamente significativos que conjugavam aprendizado e ludicidade, sistematização de conhecimentos e o prazer pela leitura. A imagem a seguir traduz muito de minha relação com os textos orais e escritos e de minha construção enquanto leitora:

TEXTO 1: Ilustração da *Revista Pátio*



FONTE: *Pátio educação Infantil*. Ano III nº 8, jul/out 2005. p.50

Esta pequena descrição da minha relação com a leitura aponta para a inquietação que me move a desenvolver este estudo: busco caminhos que provem que é possível apreender os significados e sentidos do mundo com prazer, com alegria; busco repensar minha prática em sala de aula com o intuito de subsidiar teórica e metodologicamente práticas de leitura que efetivamente contribuam para a formação dos meus alunos como leitores dos mais variados gêneros textuais, sobretudo aqueles que conjugam as linguagens verbal e visual, por reconhecer que vivemos na era das mídias tecnológicas, da visualidade enquanto linguagem e do potencial atrativo ao sensorial que constitui esta modalidade.

A imagem, por vezes, pode ser muito mais significativa que mil palavras. A associação das linguagens verbal e visual, incluindo aqui sua materialização nos gêneros emergentes criados pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, abre um leque infinito de possibilidades que deve ser explorada em sala de aula, abre trilhas de letramentos que podem tornar o estar em sala de aula significativo e prazeroso para os alunos que, além de *sapiens* e *faber*, também são *Homo ludens*. Trilhas que incluam a leitura de textos multimodais pois, como afirma Cláudia Barros: “O ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação” (BARROS, 2009, p. 162).

Pensando nesta perspectiva, apresento este estudo estruturado em sete seções, além da presente introdução. Na primeira seção apresento o caminho que trilhei, como aluna e professora, até o Mestrado Profissional em Letras, apontando as inquietações que me moveram em busca de conhecimentos que subsidiassem e qualificassem a minha prática pedagógica e que me possibilitassem não ser reprodutora das práticas descontextualizadas as quais fui exposta como aluna. Na segunda seção situo e contextualizo meu campo de ação apresentando a Unidade Escolar onde trabalho e a turma para a qual a intervenção foi elaborada e aplicada. Na terceira seção apresento uma análise das propostas de leitura dos textos multimodais presentes no livro didático que utilizo como um dos materiais guia do planejamento de minhas aulas. Na quarta seção apresento o diálogo teórico com autores que abordam os conceitos de letramento, multiletramento, multimodalidade e gêneros textuais multimodais, diálogo que fundamentou minhas escolhas ao elaborar, analisar e avaliar minha intervenção em sala de aula, ampliando o diálogo sobre a multimodalidade ao apresentar alguns dos pressupostos da Gramática do *Design Visual*, sob as lentes dos autores Gunther Kress e Theo van Leeuwen e com base na obra *Reading images: the Grammar of Visual Design* (2008). Ainda nesta quarta seção, trago a verificação da hipótese inicial do meu Projeto de intervenção cujos resultados me levaram a redimensionar os objetivos desse estudo, visto que meus alunos compreendiam como texto apenas a materialização da linguagem na modalidade verbal. Na quinta seção registro a análise da intervenção, apresentando-a na ordem sucessiva em que as atividades de leitura foram propostas em sala de aula. Na última seção apresento as conclusões construídas ao longo da realização deste estudo.

1. Etnoautobiografia profissional

Minha experiência inicial enquanto professora de Língua Portuguesa refletia os sentimentos vivenciados enquanto aluna que não via sentido em ter que decorar regras e funções gramaticais. Como aluna, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sempre voltava à gramática para redecorar classificações como transitividade, objetos diretos e indiretos, regência, colocação pronominal, orações subordinadas etc. quando havia uma prova em que seríamos avaliados principalmente pela aquisição do conhecimento sobre estes aspectos.

Os textos, muitas vezes de ótima qualidade, eram utilizados apenas para uma pretensa interpretação e uma forte extração dos aspectos gramaticais. Os momentos que poderiam ser mágicos transformavam-se frustração. Os objetos – diretos e indiretos – pareciam mais feitiços lançados e as regências maldições a serem seguidas. Ah, e os textos, e os livros?! Que pena! Ficavam presos sob as grades do “livrão” punitivo chamado Gramática.

Presas às minhas dúvidas quanto ao que seria relevante ensinar aos meus alunos enquanto professora de Língua Portuguesa, comecei a ensinar, admito, reproduzindo a farta exploração da gramática vivenciada durante os anos de alunado substancialmente consolidada no período universitário. Minha prática profissional reproduzia a abordagem centrada no ensino gramatical a que fui exposta como aluna. Contudo, insatisfeita, busquei alternativas para o meu fazer em sala de aula. Tentei inovar e suavizar minhas aulas utilizando textos divertidos, pensando ser esta uma forma de tornar minhas aulas mais agradáveis aos meus alunos. Comecei a usar Histórias em Quadrinhos (HQ) como pretexto para explorar aspectos gramaticais no afã de “suavizar” o terror do “Lá vem a professora de Português!”. Hoje percebo quanta oportunidade de aprendizado perdi ao utilizar HQ como a de Hagar (abaixo) para explorar aspectos gramaticais a exemplo da identificação do sentido do vocábulo “quádruplo” para iniciar a abordagem sobre os numerais.

TEXTO 2: Tira *Hagar*



FONTE: CEREJA, William Roberto. *Português: Linguagens, 5ª série*. São Paulo: Atual, 1998. p. 126.

Insatisfeita, ampliei minha forma de agir e passei a utilizar os HQ dando um novo enfoque a esses textos. Ter começado a minha carreira como professora ensinando a disciplina Literatura, com certeza, me fez voltar o olhar para o texto não como pretexto para a análise gramatical e a questionar como o meu trabalho poderia ser significativo para meus alunos. Não queria (e não quero) que eles fossem reféns das mesmas angústias a que fui exposta.

TEXTO 3: Histórias em Quadrinhos Chico Bento



FONTE: <http://mestrevirtual.blogspot.com.br/2012/04/chico-bento-licao-de-casa-mauricio-de.html>

Percebi que os alunos mantinham, assim como eu, uma relação prazerosa com os quadrinhos. Então, passei a explorar o interesse demonstrado por eles, utilizando, principalmente, as historinhas da personagem Chico Bento, como a apresentada acima. Aqui minha intenção era trabalhar a variação linguística com o objetivo de desmistificar preconceitos partindo da concepção de que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa reside em possibilitar o contato com o maior número de variedades linguísticas presentes nas práticas sociais. Apesar de explorar os aspectos inerentes ao gênero quadrinhos – expressões faciais das personagens, formato dos balões, onomatopeias, recursos gráficos como tamanho de letras e palavras, o uso do

negrito, da tonalidade das cores ou sua ausência, traços de movimento etc., minha abordagem do gênero tinha uma perspectiva sociolinguística como foco no respeito às diferenças socioculturais e linguísticas.

Sentia que essa prática, apesar de válida, limitava o potencial desse gênero. Passei a explorá-lo também em relação a suas temáticas. Preocupada com as questões ambientais, muitos quadrinhos que abordavam esta temática passaram a fazer parte das minhas aulas. O texto a seguir exemplifica muitas de minhas escolhas.

TEXTO 4: Tira *Chico Bento*



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6966

FONTE: Folha de São Paulo, 11/9/1995.

Propunha-me a estabelecer laços, diálogos com as outras disciplinas, por acreditar que a interdisciplinaridade deve nortear tanto a construção do currículo escolar como nossa prática pedagógica e por defender que o ler e o escrever são práticas sob responsabilidade de todas as disciplinas.

A essa altura, participar do Programa de aperfeiçoamento GESTAR II – promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2007-2008) – contribuiu para o encontro com autores que traziam respostas às minhas dúvidas. Continuei travando diálogos com autores como Mikhail Bakhtin, Antônio L. Marcuschi, Marcos Bagno, Evanildo Bechara, Magda Soares, Ângela Kleiman, Ingedore Koch, Lúcia Santaella, Eliana Yunes, Isabel Solé, dentre outros, na expectativa de subsidiar teoricamente uma prática que fosse significativa e que eu mesma acreditasse ser relevante. Busquei também subsídios nos Parâmetros Curriculares para pautar a minha prática, para que os que dela discordassem percebessem que as próprias diretrizes subsidiavam o meu fazer em sala de aula.

O GESTAR II ofereceu-me muitas respostas em relação ao uso dos gêneros textuais em sala de aula. Nesse período, elaborei, apliquei e apresentei o Projeto Leituras e Meio Ambiente em formato de portfólio como requisito para a certificação do referido curso. O trabalho realizado pautou-se na leitura de diversos gêneros textuais, das Histórias em Quadrinho aos textos publicitários sempre tendo como tema

questões ambientais como o desperdício da água, o desmatamento, animais em extinção, lixo e reciclagem.

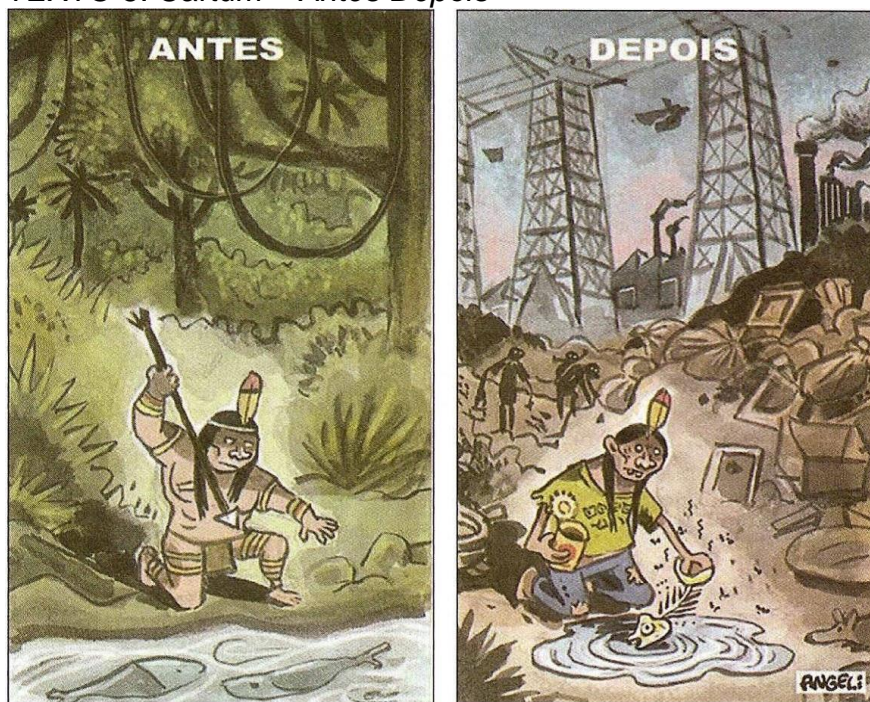
Sem perder de vista que competências teórica e metodológica devem trilhar juntas, busquei “reforço” para abordar o tema fazendo um curso de atualização em Educação Ambiental pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. A essa altura estava lecionando a disciplina Eixo I – Educação Ambiental na mesma turma em que lecionava Língua Portuguesa e pude confirmar a importância de ter buscado aprofundar meus conhecimentos sobre o tema que tão apaixonadamente explorava em sala de aula.

Passei a utilizar os textos multimodais¹ presentes no livro didático (LD) de Língua Portuguesa com o qual trabalhava – *Português: linguagens*, de William Cereja e Tereza Magalhães – livro em que seus autores propõem a diversidade textual como princípio norteador do trabalho com textos, concebidos como *unidades significativas*, por compreender sua importância para a formação do leitor competente. Nesta perspectiva, o LD apresenta textos que vão dos clássicos da literatura universal aos autores contemporâneos incluindo a leitura de imagens, charges, cartuns, quadrinhos, anúncios publicitários etc., abrangendo gêneros que efetivamente circulam nas práticas sociais.

Em *Português: Linguagens*, o cruzamento de linguagens chamou-me a atenção: textos verbais, textos imagéticos e textos multimodais são utilizados para que o aluno estabeleça semelhanças e diferenças quanto aos aspectos composicionais e situacionais dos textos ou quanto ao tema tratado, sempre considerando seus suportes e interlocutores. Contudo, nunca perdi de vista que o livro didático é um guia do professor pesquisador de sua própria prática. O como o utilizamos é um dos determinantes do tipo de trabalho que realizamos em sala de aula e de seus resultados. O uso que dele fazemos está atrelado à concepção que temos de língua, portanto, nós, professores de Língua Portuguesa, devemos – como sustenta Luiz A. Marcuschi – focar nosso trabalho no uso autêntico da língua, uso “que é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

¹ Textos multimodais são textos materializados pela relação de complementariedade entre os modos verbal e visual.

TEXTO 5: Cartum – *Antes Depois*



FONTE: CEREJA, William Roberto. *Português: Linguagens, 5ª série*. São Paulo: Atual, 2006. 4ed. p. 181.

Com textos a exemplo do “Antes Depois”, um dos que fizeram parte do projeto citado anteriormente, passei a explorar os elementos verbais e imagéticos como construtores de significados intencionais imbuídos de valores culturais e sociais que não podem ficar a parte do fazer pedagógico. Passei a utilizar textos como o cartum acima para discutir com meus alunos questões sociais que acredito serem pertinentes como conteúdos curriculares, já que o aprendizado nos espaços formais deve possibilitar aos alunos posicionar-se criticamente em relação aos acontecimentos que afetam direta ou indiretamente suas vidas. Porém, faltava-me fundamentação teórica que me fornecesse elementos sólidos nessa incursão pela imagem. Busquei subsídios em autores como Lúcia Santaella e em seus livros *Leitura de imagens* e *A teoria geral dos signos: como as imagens significam as coisas*, encontrei algumas respostas que necessitam de uma sistematização rigorosa para que possam fundamentar o meu fazer em sala de aula.

Como professora formadora do Programa Pró-Letramento, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2012 e 2013, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre Alfabetização e Letramento, construindo subsídios para centrar minhas aulas de Língua Portuguesa nos diversos gêneros textuais em seus diferentes suportes, em práticas reais, reforçando a concepção da leitura como atividade cognitiva produtora de significados que necessitam, para ser produzidos, da ativação dos conhecimentos de mundo e da

competência linguística adquirida nas práticas sociais antes mesmo do ingresso no ambiente escolar. A aquisição do ler e escrever requer outras competências, além da decodificação. Nesses processos devem ser consideradas as competências para: acionar e relacionar conhecimentos prévios; levantar e testar hipóteses; prever, compreender e comparar informações; generalizar; comentar; explicar e, sobretudo, posicionar-se diante do lido.

Nesse caminhar, continuei buscando subsídios teóricos e constatei a necessidade de sistematizar academicamente os diálogos estabelecidos tendo a oportunidade de ser selecionada para o Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, onde pude compreender que o significado atribuído ao letramento está atrelado às diferenças culturais e temporais que caracterizam contextos sociais diferenciados e geram práticas sociais de linguagem² também diferenciadas que devem ser analisadas sem perder de vista as perspectivas antropológica e sociocultural dos fenômenos que envolvem as atividades humanas. Neste sentido, as práticas de letramento³, compreendidas aqui como as formas culturais de utilização da linguagem escrita em que as pessoas se apoiam em suas vidas, estão ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, ao mesmo tempo em que “reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99).

Pude, também, entender o conceito de letramentos múltiplos como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita que exigem práticas de letramento que criem novas formas de utilização da leitura e da escrita capazes de atender às exigências de uma sociedade multicultural e globalizada que elabora e acomoda suas interações a partir de múltiplas linguagens, múltiplas semioses que geram “novos” textos adequados à rapidez na interação exigida especialmente pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Nesse caminhar, fica-me como guia o conceito de letramentos multissemióticos que amplia “a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.” (ROJO, 2009, p. 107) e possibilita a elaboração

² Práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (BAUTIER, *apud* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim, 1999, p. 6).

³ Práticas de letramento são práticas sociais e/ou escolares que nos permitem construir conhecimento “sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1998, p. 40).

de gêneros textuais com as mais variadas linguagens que efetivamente circulam em nossa sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica.

Trilho por um conceito complexo principalmente pela multiplicidade de suas práticas e da multiculturalidade refletida nestas práticas, além da complexidade das novas exigências quanto às práticas de leitura e de escrita na sociedade atual. Se quero possibilitar um letramento crítico, devo possibilitar aos meus alunos a identificação dos valores e intenções dos textos, atenta para “o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108), atenta para desenvolver uma prática compartilhada que possibilite aos meus alunos sua adaptação às exigências sociais de maneira crítica, ética e democrática e o consequente empoderamento político individual e social (GIROUX, *apud* FREIRE; MACEDO, 2013.).

Neste contexto me propus a fazer parte da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – Universidade Federal da Bahia (UFBA), afinal:

Precisamos ser sujeitos da história, ainda que não consigamos deixar totalmente de ser objetos da história. E, para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas” (FREIRE, 2013, p. 244).

A trajetória no ProfLetras fortaleceu minha concepção sobre a leitura, como afirma Simone Silva, como prática que deve possibilitar “a compreensão da complexa organização social humana no mundo contemporâneo, de modo que, ser um bom leitor se tornou condição necessária à efetiva participação social. ” (SILVA, 2010, p. 277). Este caminhar também possibilitou aprofundar e sistematizar o diálogo com autores que já iluminavam minhas incursões teóricas motivadas pelo desejo de ser e fazer melhor, guiando-me para novos diálogos com autores que vêm desenvolvendo estudos sobre letramento, multiletramento, letramentos múltiplos e multimodalidade, conceitos chaves para o desenvolvimento deste estudo.

Participar da primeira turma do ProfLetras tem me levado à constatação de que “quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. Quanto maior é a área iluminada maior será a área de sombra” (BURNHAM, 2001, p. 48).

2. Olhando para o espaço de ação

Inicialmente minha proposta de intervenção seria aplicada no ano letivo de 2014 na turma matutina do 7º Ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Cônego Diamantino, Unidade Escolar em que atuávamos há quinze anos as Disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Eixo I nas turmas de 6º a 9º Anos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Tempo formativo III. O Cônego, como carinhosamente o chamamos, está localizado no Conjunto Residencial URBIS, s/n, bairro URBIS, zona periférica da cidade de Catu (Região metropolitana de Salvador) – Bahia – e integra a Diretoria Regional de Educação – DIREC 3.

No início de 2014, nossa Unidade Escolar foi municipalizada e, por esse motivo, passamos pelo processo denominado Remoção – Transferência para outra Unidade Escolar. Fomos designados para o Colégio Estadual Antônio de Deus Seixas, localizado à Rua Rodolfo Góes, 120 – Pioneiro, Catu/BA. Unidade integrante da Diretoria Regional de Educação 3 (DIREC 3), órgão extinto pelo Governo do Estado com o Decreto Nº 15.806, publicado no Diário Oficial da Bahia no dia 31 de dezembro de 2014, dando lugar a criação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) que são compostos pelas cidades pertencentes aos Territórios de Identidade da Bahia. O Colégio Estadual Antônio de Deus Seixas passa a pertencer ao NRE 18 – Alagoinhas.

Sob a direção das Professoras Jeane Rios Chian Figueredo (Diretora) e Kátia Cilene Souza Alcântara Santana (Vice-Diretora), o Colégio funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com o auxílio de 31 professores e 18 funcionários. Suas 11 salas de aula são utilizadas para a oferta do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Anos), Ensino Médio (1ª e 3ª Séries) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Tempo Formativo III, Eixos VI e VII. Em 2014, passou a oferecer o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em tempo integral seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia que pressupõe a Educação Integral como

uma aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã, que integra os diferentes saberes, espaços educativos, sujeitos e conhecimentos, ampliando a jornada escolar e criando possibilidades para uma nova organização curricular nas escolas públicas de educação básica (BAHIA, 2013, p. 23).

Localizada em zona periférica⁴ predominantemente residencial da cidade de Catu, a Unidade Escolar (doravante UE) atende a 499 alunos residentes no bairro e

⁴ O sentido da expressão zona periférica está relacionado à localização do bairro em relação ao centro comercial da cidade, local onde o município começou a se desenvolver devido à proximidade da Estação ferroviária. Não existe uma relação direta entre a sua localização e poder aquisitivo dos alunos.

nas proximidades, atendendo, também, a alunos da zona rural. A UE dispõe de ampla área de circulação interna, acesso fechado, área coberta para momentos de lazer e uma quadra de esportes em construção.

TEXTO 6: Fachada da Unidade Escolar



FONTE: Arquivos da autora

TEXTO 7: Área interna, lado direito



FONTE: Arquivos da autora

TEXTO 8: Área interna, ângulo esquerdo



FONTE: Arquivos da autora

TEXTO 9: Área interna, lado esquerdo



FONTE: Arquivos da autora

TEXTO 10: Área lateral do lado esquerdo



FONTE: Arquivos da autora

Não conseguimos informações precisas sobre sua data de fundação, pois não há registros de sua história. Podemos indicar que a UE tem mais de 15 anos de existência, pois ao ingressarmos no quadro de funcionários da Secretaria em 1998, o Colégio Antônio de Deus Seixas já existia⁵.

⁵ O resgate de sua história pode ser objeto de rico projeto interdisciplinar com a participação de toda a comunidade catuense. Submeterei a proposta ao corpo docente ao final do mestrado.

As tabelas a seguir apresentam: descrição do espaço físico da Unidade Escolar; número de alunos matriculados em 2015; as disciplinas curriculares oferecidas pela Unidade Escolar por modalidade de ensino.

TABELA 1 – Espaço físico da Unidade Escolar

Espaço físico da Unidade Escolar			
Salas de aula	11	Sala TV/Vídeo	01
Sala de Professor	01	Quadra	
Diretoria	01	Cozinha	01
Secretaria	01	Dispensa	01
Biblioteca	01	Banheiro	02
Sala de informática	01	Pátio coberto	01

FONTE: Secretaria da Unidade Escolar

TABELA 2 – Modalidade de ensino / número de alunos

Modalidade de ensino	Número de alunos
Ensino Fundamental II – Tempo Integral	106
Tempo Formativo III – Eixo VI	78
Tempo Formativo III – Eixo VII	77
Ensino Médio	135
Ensino Médio em Tempo Integral	103
TOTAL	499

FONTE: Secretaria da Unidade Escolar

TABELA 3 – Disciplinas oferecidas

Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Tempo Formativo II – Eixo VI	Tempo Formativo II – Eixo VII
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	
Matemática	Matemática		Matemática
História	História	História	
Geografia	Geografia	Geografia	
Ciências	Biologia		Biologia
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	
Artes	Artes	Artes e Atividades laborais	Artes e Atividades laborais
Educação Física	Educação Física		
Letramento Matemático	Letramento Matemático		
	Literatura Brasileira		
	Química		Química
Letramento Linguístico	Letramento Linguístico		

	Física		Física
Educação Científica	Educação Científica		
Educação Desportiva			
	Sociologia	Sociologia	
Educação e Cidadania	Educação e Cidadania		
	Filosofia	Filosofia	
Educação e Tecnologia digital	Educação e Tecnologia digital		
Educação e Direito humano	Educação e Direito humano		
Linguagem Artística	Linguagem Artística		
	Orientação Profissional		

FONTE: Secretaria da Unidade Escolar

Minha pesquisa, com base nos documentos escolares, ficou limitada às informações fornecidas pela secretaria, pois não tive acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) nem ao Regimento Interno (RI) da Unidade Escolar que, segundo a Diretora, estão em fase de elaboração. Ressalto que, como sou “recém-chegada” nesta Unidade, não tenho responsabilidade direta pela não conclusão dos referidos documentos. No entanto, consciente da importância destes documentos, coloquei-me a disposição da direção para participar ativamente das discussões coletivas para a definição dos princípios norteadores do trabalho coletivo da UE, dos objetivos e das metas comuns pertinentes às dimensões pedagógica, política e administrativa do PPP, bem como da execução das ações definidas pelo coletivo escolar.

A Unidade Escolar conta com acesso Banda Larga à Internet distribuído via *Wireless* (distribuição do sinal sem fio), sendo que apenas professores, funcionários podem utilizar seus dispositivos móveis para acessar a *Web* (Rede que conecta computadores em todo o mundo.). Em consenso, professores e direção decidiram não permitir o livre acesso dos alunos por causa da imaturidade demonstrada em sala de aula. Mesmo sem estarem conectados à Rede, os alunos insistem no uso do celular para ouvir música ou jogar os *games* já instalados em seus aparelhos, dispersando sua atenção das atividades didáticas.

Apesar de contar com o acesso à Internet, a UE não conta com estrutura material para usufruir desta vantagem já que a Sala de Informática, instalada em sala inadequada devido ao espaço insuficiente para que todos os computadores sejam usados ao mesmo tempo e à falta de refrigeração, está desativada em função dos computadores estarem obsoletos ou defeituosos. O espaço tem sido usado como

depósito para os livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apesar de contar com 14 (catorze) computadores, apenas dois estão funcionando o que torna inviável realizarmos um trabalho significativo com uma turma como a minha de 22 (vinte e dois) alunos. Como afirmei anteriormente, por ser iniciante nesta UE, não posso afirmar as causas desta situação. Minha experiência como funcionária pública possibilita-me levantar duas hipóteses: 1. a UE não recebeu recursos para a manutenção dos equipamentos; ou 2. a falta de uso, por despreparo ou desinteresse dos docentes, favoreceu sua deterioração. Em todo o caso, mesmo salientando que equipamentos eletrônicos costumam ficar obsoletos devido aos constantes avanços tecnológicos, vemos aqui um exemplo de desperdício do recurso público.

TEXTO 11: Sala de informática



FONTE: Arquivos da autora

A situação apresentada inviabiliza o meu desejo de trabalhar com a multimodalidade veiculada pela *Web*⁶, fato que justifica a limitação desse estudo aos textos impressos. Todavia, utilizei a sala de vídeos para a exposição dos textos selecionados na sequência didática utilizando como recursos um *notebook*, uma *Data Show* e uma tela de projeção, além do material impresso para registro das leituras feitas pelos alunos.

A turma do 7º Ano iniciou o ano letivo com a matrícula de 25 (vinte e cinco) alunos. Em meados do mês de agosto, contamos com um total de 22 alunos ainda frequentando as aulas sendo que são 11 rapazes e 11 moças na faixa etária dos 12 a 16 anos de idade. Desse total, 4 (quatro) alunos residem no bairro onde a Unidade Escolar (UE) está localizada, 15 (quinze) em bairros periféricos próximos à UE e apenas 3 (três) rapazes moram na zona rural.

⁶ Nome pelo qual a rede mundial de computadores ligados pela Internet ficou conhecida.

A partir de conversas informais realizadas durante as duas primeiras aulas em que tive contato com a turma, com base em dinâmica de apresentação pessoal, e de aplicação de questionário para diagnosticar que tipos de atividades de leitura e escrita os alunos desempenhavam 'fora de escola' (ANEXO 2) pude constatar que Bíblias, livros escolares, dicionários, folhinhas, livros de receita e álbuns de fotografia são alguns dos materiais impressos com os quais os alunos têm maior contato no contexto familiar, como práticas corriqueiras de leitura: ler rótulos para verificar a data de validade dos produtos que compra; ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos; ler correspondência impressa. Escrever diário pessoal e fazer lista de compras são atividades de escrita que se destacam no depoimento da parcela feminina da turma.

Embora as práticas de linguagem pareçam limitadas quanto aos textos impressos, os alunos têm contato com a diversidade textual presente em nossas práticas sociais através de outros suportes como a televisão, o computador e, principalmente, o celular. Apenas dois dos estudantes não possuem este último equipamento embora afirmem não desconhecer suas funções e possibilidades. Esse aspecto tem proporcionado diálogos entre os professores de Linguagens da Unidade Escolar sobre a possibilidade de elaboração/aplicação de uma sequência didática a partir da utilização do aparelho celular em função do notório interesse que o uso deste aparelho desperta nos alunos para termos acesso aos gêneros textuais compartilhados por eles.

Todos os alunos do 7º Ano que possuem celular afirmam utilizar o aplicativo *WhatsApp*. Esta informação, aparentemente simples, sinaliza que os meus alunos têm, por meio das trocas com outros usuários do aplicativo – em sua maioria os próprios colegas de sala de aula, vizinhos do bairro onde moram e familiares – acesso aos mais variados gêneros textuais multimodais dos quais muitos ainda não têm feito parte das minhas propostas de leitura em sala de aula. Se os alunos estão, diariamente, em contato com uma diversidade de gêneros multimodais utilizando-os significativamente em suas atividades individuais e compartilhadas de leitura, com os mais diversos objetivos comunicativos, uma questão se impôs durante a realização deste estudo: Partindo do pressuposto de que, ao incluir os gêneros textuais que os alunos leem e compartilham cotidianamente, as atividades de leitura em sala de aula podem se tornar mais significativas para meus alunos, como e a partir de quais desses gêneros textuais elaborar propostas que possibilitem a ampliação de suas estratégias de leitura de textos multimodais?

Para elaborar a sequência de atividades de leitura da minha intervenção, considerando as limitações materiais da Unidade Escolar apresentadas anteriormente, tomei como base para a seleção dos textos multimodais o livro didático *Português: Linguagens, 7º ano*, de William R. Cereja e Tereza Cochar Magalhães sobre o qual apresento uma análise na seção a seguir.

3. Um olhar sobre as atividades de leitura de textos multimodais no livro didático

Nesta seção apresento uma breve análise sobre as atividades de leitura propostas para os textos multimodais presentes no livro didático *Português: Linguagens, 7º ano*, de William R. Cereja e Tereza Cochar Magalhães, por ser um dos materiais didáticos que, ao longo da minha trajetória profissional, sempre esteve acessível como fonte de pesquisa para a orientação do planejamento do meu fazer pedagógico. Esta análise se faz pertinente já que proponho este estudo a partir dos textos multimodais integrantes do livro didático (LD) supracitado por assumir a posição de que, já que há um alto investimento dos recursos públicos destinados à sua produção e distribuição, este material didático não pode ficar decorando espaços supostamente destinados à leitura ou amontoados em cantos reclusos das escolas.

Considerando a relação tempo/espaço deste estudo, não detenho o meu olhar sobre a contextualização histórica do LD abordando sua origem, a ampliação do seu uso em função da democratização do ensino que, pelo aumento da oferta do ensino público, impôs a necessidade de o professor tê-lo como recurso para organizar sua prática. Esta análise busca identificar as limitações das atividades de leitura propostas pelo LD em relação aos gêneros multimodais para que a minha mediação pedagógica se torne pertinente e possibilite aos meus alunos o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura de tais gêneros.

Em *Português: Linguagens*, os autores propõem a diversidade textual como princípio norteador do trabalho com textos, concebidos como *unidades significativas*, por compreender sua importância para a formação do leitor competente. Todavia, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais que a formação do leitor competente

supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, 41),

vale indicar que a inclusão da diversidade textual demonstra atenção aos critérios avaliativos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que encaminha para as escolas o *Guia de Livros Didáticos* que apresenta, além das resenhas das obras aprovadas pelo processo avaliatório oficial,

os princípios e critérios segundo os quais os livros didáticos de Língua Portuguesa são submetidos a análise e avaliação por uma equipe de avaliadores constituída por professores doutores de diversas Universidades brasileiras, da qual fizeram parte na última edição de 2013, nossos professores do ProfLetras: Marcio Ricardo Coelho Muniz e Simone Souza de Assumpção⁷.

Na perspectiva da diversidade de gêneros textuais, o livro didático apresenta textos que vão dos clássicos da literatura universal aos autores contemporâneos incluindo a leitura de pinturas, fotografias, charges, cartuns, quadrinhos, anúncios publicitários etc., abarcando gêneros que efetivamente circulam nas práticas sociais. Essa diversidade textual tornou-se o critério decisivo para que eu o adotasse como guia na organização do trabalho pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa na minha turma de 7º Ano do Ensino Fundamental II.

É importante destacar que, em função de não termos recebido um quantitativo suficiente de livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), selecionados pelos grupos de professores de cada disciplina curricular, tivemos garantido pela direção da Unidade Escolar o direito de escolher o material didático que avaliássemos como mais adequado às necessidades de aprendizado das nossas turmas. Este aspecto apesar de apontar para a inadequação do gerenciamento dos recursos públicos que inviabiliza o alcance das metas dos programas governamentais, reforça a responsabilidade que temos em fundamentar nossas escolhas em prol do coletivo escolar e aguça a pertinência da análise aqui apresentada.

Focada nas propostas de leitura dos textos multimodais presentes no LD, esta análise além de orientar a elaboração da minha intervenção em sala de aula, indica os critérios que me levaram a optar por *Português: Linguagens, 7º ano* como guia do planejamento para as minhas aulas durante o ano letivo de 2015.

O Livro Didático (LD) em questão apresenta-se dividido em 4 Unidades temáticas que “levam em conta tanto as recomendações dos Parâmetros curriculares nacionais quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 5, 2012 – Manual do Professor): Unidade 1 – *O herói*; Unidade 2 – *Viagem pela palavra*; Unidade 3 – *Eu e os outros*; e Unidade 4 –

⁷ Cito o referido Guia por tê-lo como auxílio para a análise e escolha do livro didático que utilizo em sala de aula.

Medo, terror e aventura – que se subdividem em quatro capítulos (C 1, C 2, C 3 e Intervalo) constituídos por seções de acordo com a tabela a seguir:

TABELA 4: Seções de estudo por Unidades/capítulos

Seções do capítulo	Unidade 1			Unidade 2			Unidade 3			Unidade 4		
	C 1	C 2	C 3	C 1	C 2	C 3	C 1	C 2	C 3	C 1	C 2	C 3
Estudo do texto (texto-base único por unidade)	x			x		x	x					
Estudo dos textos (mais de um texto-base)		x							x	x		x
Produção de texto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Para escrever com temática	x											
Para escrever com adequação						x						
Para escrever com coesão							x					
A língua em foco	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
De olho na escrita	x		x	x	x			x			x	x
Divirta-se	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cruzando linguagens								x				

FONTE: CEREJA e MAGALHÃES, 2012.

Vale salientar que os quatro Eixos estruturantes do trabalho com a Língua Portuguesa – Leitura, Oralidade, Escrita e Análise linguística – são contemplados pelo livro didático. Embora a tabela acima não apresente uma seção específica para o trabalho com a oralidade, este eixo é contemplado com orientações em vários capítulos do livro.

As quatro unidades temáticas são iniciadas pelo que os autores denominam como “Página de abertura” que trazem sempre um poema relacionado ao tema a ser discutido nos 4 capítulos e uma segunda página denominada como “Fique ligado” onde os autores sugerem livros, filmes e *sites* como fontes de pesquisa tanto para alunos quanto para professores. Indicações úteis para a fundamentação dos projetos propostos na seção *Intervalo* que encerra as unidades temáticas com sugestões de projetos relacionados aos temas explorados.

Os textos imagéticos⁸ tomados como textos-base dos capítulos indicados na tabela a seguir são utilizados com o objetivo de “desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais” (Manual do professor, p. 51-54). Para tal, os autores apresentam a orientação de não haver necessidade de o aluno responder às questões por escrito

⁸ Utilizo a expressão texto imagético para referir-me aos textos multimodais elaborados a partir da modalidade visual sem a utilização da modalidade verbal.

e que a atividade seja desenvolvida oralmente para que haja maior interação entre os alunos. Um aspecto em relação à estruturação das seções dos outros capítulos me chamou a atenção: não há, nem no índice nem no capítulo, a indicação da seção *Estudo do texto* e de suas subseções *Compreensão e interpretação* e *Linguagem do texto* embora existam, em todos os capítulos listados na tabela 5, questões que orientam a leitura dos textos multimodais propostos.

TABELA 5: Unidades/capítulos/textos imagéticos

Unidade	Capítulo	Lead do capítulo	Texto	Autor
1	3	O herói que habita em mim	Fotografia	Sérgio Jorge
2	2	Palavra: porta de aventuras	<i>E todo garoto pode ser Aladim</i> - Pintura	Norman Rockwell
3	2	Alteridade: exercício de ternura	<i>Uma reunião de Natal</i> - Pintura	Norman Rockwell
4	3	A aventura da criação	Fotografia	William Vanderson

FONTE: CEREJA e MAGALHÃES, 2012.

Português: linguagens, 7º ano apresenta-nos uma expressiva diversidade de gêneros multimodais cuja ocorrência sistematizo a seguir:

TABELA 6: Textos multimodais/número de ocorrências no Livro didático

Gênero	Ocorrências	Gênero	Ocorrências
Pintura	20	Fotografia	47
Tira	49	Foto/Cena de filme	20
Anúncio	12	Cartum	05
Capa de livro	11	Quadrinhos	01
Capa de revista	09	Cartaz publicitário	05
Poema-imagem	07	Ilustração relacionada ao texto	83
Charge	0	Ilustração decorativa	31
Recorte de pintura	01	Recorte de foto	01

FONTE: CEREJA e MAGALHÃES, 2012.

Como o foco deste estudo é o Eixo Leitura, mais especificamente na leitura de textos multimodais, a análise de como a leitura dos textos elaborados a partir da utilização da modalidade visual proposta no livro didático serviu-me como base para a elaboração da proposta de intervenção, com o intuito de identificar como a minha ação pode potencializar as atividades de leitura dos textos multimodais presentes no

livro didático como o objetivo de contribuir para que meus alunos desenvolvam as habilidades necessárias à leitura de tais textos.

Desta lista de ocorrências de textos multimodais, destaco a abordagem de leitura dos poemas-imagem (p. 108-109), a exemplo do texto a seguir:

Texto 12: *Xícara*, de Flávio Sexugi



FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 108.

A leitura e análise dos textos e das questões propostas me leva a afirmar que a abordagem dada aos poemas-imagem intenciona guiar os alunos para a compreensão de que não foram feitos apenas para serem lidos como também para serem vistos. Questões como “Que objeto a imagem do poema sugere?”, “Que relação há entre a parte escrita e o formato do poema?” e “Qual é a relação da forma do poema com seu conteúdo?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 108-109) propostas como guia de leitura dos poema-imagem inserem-se numa perspectiva de leitura da multimodalidade dos textos, uma vez que possibilita aos alunos identificar que seus significados são elaborados a partir do efeito visual com que o modo verbal vem disposto na página, produzindo efeitos que podem ser interpretados como velocidade, movimento, sonoridade etc.

A presença do poema concreto no livro didático representa um avanço em relação à leitura de textos multimodais. No entanto, o gênero não aparece como texto-base do capítulo e sua leitura é utilizada como base para a produção escrita do gênero, o que me leva a pontuar que o trato dado ao gênero merece um olhar mais atento para a aplicação de uma sequência didática com objetivos definidos tanto em relação às habilidades de leitura quanto às especificidades do gênero.

Identifiquei que a maioria dos textos listados na tabela 6 são utilizados para a abordagem de aspectos gramaticais, sendo que alguns deles trazem, a exemplo do anúncio publicitário assinado pela Rede Transamérica de radiodifusão apresentado na seção *Semântica e discurso* do Capítulo 2, Unidade 4, uma orientação de leitura direcionada para a relação entre o visual e o verbal na construção do sentido do texto. Vejamos a seguir:

Texto 13: Anúncio publicitário – *Transamérica*

Leia o anúncio abaixo para responder às questões 1 e 2:

A rádio com todos os sotaques do Brasil.

Do "tchê" ao "vixe maria", todo mundo se liga na Transamérica. Além de ter a maior cobertura FM do país, ela oferece 3 redes com formatos de programação diferentes que agradam a brasileiros de todos os gostos: Rede Transamérica Pop, Rede Transamérica Hits e Rede Transamérica Light.

Reprodução

T
REDE TRANSMÉRICA

(Nossa História, nº 3)

1. Como é comum na linguagem publicitária, o anúncio é econômico, enxuto. Observe o enunciado da parte superior do anúncio. Identifique o núcleo desse enunciado e seus adjuntos adnominais.

Núcleo: rádio; adjuntos adnominais: a, com todos os sotaques do Brasil.

2. Compare o enunciado da parte superior do anúncio ao da parte inferior.

a) A que região do Brasil se refere a palavra **tchê**? E a expressão **vixe maria**?

Ao Rio Grande do Sul / Às regiões Norte e Nordeste.

b) Logo, o que o enunciado "A rádio com todos os sotaques do Brasil" sugere quanto ao produto anunciado? Que a rádio cobre todo o país, atingindo todos os brasileiros, de sul ("tchê") a norte ("vixe maria")

b) A imagem do anúncio confirma sua resposta? Por quê?

Sim, porque o logotipo do produto anunciado cobre como uma sombra, de norte a sul, um mapa do Brasil.

A proposta de leitura, apresentada acima, tende a ser limitada por abordar um texto de elaboração tão complexa como este para a identificação dos adjuntos adnominais, sem explorar a dimensão dessas escolhas lexicais para a construção do sentido proposto no texto. A questão 1 não contribui para o entendimento do texto. Qual a relação entre a escolha dos adjuntos e a linguagem publicitária? Não há um direcionamento para tal entendimento. Neste sentido, ressalto que o conhecimento gramatical tem validade quando o saber identificar as classes gramaticais nos permita compreender que efeitos de sentido o uso de um ou outro termo provoca na sequência do texto (ANTUNES, 2007, p. 58).

Um ponto não indicado pelos autores: o enunciado “A rádio com todos os sotaques do Brasil” não indica apenas o fato do alcance que a emissora tem em todas as regiões do país. Há um sentido que passa despercebido: a expressão “com todos os sotaques” refere-se, também, aos diferentes formatos de programação que a rádio oferece “que agradam a brasileiros de todos os gostos”. Neste caso, identifica-se que a referência ao sotaque do povo brasileiro não está relacionada apenas à abrangência territorial.

Se a proposta da seção é também analisar o discurso do texto, caberiam perguntas sobre sua intencionalidade como: Quem é o anunciante do texto? Qual o objetivo do texto? A que público se destina? Quais os possíveis suportes textuais desse gênero?

Quanto à leitura da modalidade visual (utilizo esta expressão em lugar de linguagem não-verbal como propõem os autores) do texto, sugiro a identificação do gênero utilizado e perguntas como: Qual a sua função no anúncio? Qual (ou quais) elemento da linguagem verbal está relacionado como a linguagem imagética? Há coerência entre o dito pelo verbal e pelo visual? O que significa a cor vermelha e o seu formato na imagem? O que a imagem representa? Qual a função do símbolo que aparece no lado inferior direito do anúncio? Você sabe como este símbolo é chamado e qual a sua função? Dentre outras.

Em busca de verificar a existência de avanços quanto aos direcionamentos dados em relação à leitura dos textos multimodais, identifiquei que os autores utilizam orientações para a leitura do visual para estabelecer a compreensão de aspectos gramaticais, sem, no entanto, explorar a relação de complementariedade entre o verbal e o visual na produção dos sentidos dos textos. Para exemplificar esta questão, reproduzo a questão 1 proposta para a leitura da tira *Hugo*, de Laerte, a seguir:

Texto 14: Tira – Hugo, de Laerte

HA OU A?

Leia esta tira:



1. Hugo, a personagem da tira, faz referência ao tempo.
 - a) Que expressão ele usa para se referir ao tempo passado? [há vinte anos atrás.](#)
 - b) Que elementos do contexto, no 1º quadrinho, confirmam que Hugo se refere ao tempo passado? [Hugo diz a expressão olhando para uma fotografia da época em que era jovem.](#)
 - c) Que expressão ele emprega para se referir ao tempo futuro? [daqui a vinte anos.](#)
 - d) Que elementos do contexto, no 3º quadrinho, confirmam que Hugo se refere ao tempo futuro? [Hugo dia a expressão olhando-se no espelho e imaginando-se velho.](#)
 - e) Conclua: Em relação aos tempos passado e futuro, quando empregamos o verbo **haver** e quando empregamos a preposição **a**? [Para indicar tempo passado, empregamos *há*; para indicar tempo futuro, empregamos *a*.](#)

FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. Português: Linguagens, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 160-161.

A atividade faz parte da seção “De olho na escrita” e tem como objetivo possibilitar que o aluno use “adequadamente as formas *há* e *a* para marcar tempo passado e tempo futuro” (Manual do professor, p. 53). Considerando-se que a proposta inicial feita em relação ao texto é de leitura (“Leia esta tira”), destaco que as questões orientam o leitor para o alcance do objetivo proposto pela atividade quanto para a compreensão do texto, porém, já que as respostas para os itens *b* e *d* dependem da leitura da modalidade visual, faltam orientações para que o aluno perceba a relação entre o verbal e o visual na construção do sentido do texto e, conseqüentemente, de suas intencionalidades. É nesse sentido que a minha intervenção, como mediadora do processo ensino-aprendizagem, se faz pertinente.

A análise apresentada sobre a abordagem dada a leitura dos textos multimodais no livro didático que utilizo, me indicou a necessidade de uma leitura atenta e criteriosa das perguntas e respostas propostas como guia de leitura dos textos para que possa identificar suas limitações e elaborar estratégias de intervenção que possam potencializar a utilização deste material didático que, destaco, tem conquistado muitos avanços ao longo dos últimos anos.

Lembro que o Livro Didático é um instrumento e não um fim em si. O como o utilizamos é um dos determinantes do tipo de prática que realizamos em sala de aula e de seus resultados. O uso que dele fazemos está atrelado à concepção que temos de língua, portanto, nós, professores de Língua Portuguesa, devemos – como sustenta Marcuschi (2008) – focar nosso trabalho no uso autêntico da língua, uso “que é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

Cabe-nos, portanto, a tarefa de potencializar este instrumento não apenas a partir de estudos teóricos sobre a língua como também a partir da reflexão, avaliação e retroalimentação da nossa própria práxis pedagógica. É nesse sentido que caminha a intervenção proposta nesse estudo: buscar respostas para o como, a partir dos recursos de que dispomos, possibilitar aos nossos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias as práticas de leitura nesta nossa era das “línguas líquidas”⁹ (SANTAELLA, 2007).

⁹ Santaella utiliza a metáfora da liquidez para sugerir as mudanças e fluidez da modernidade onde tudo é fugaz e transitório.

4. Lentes que guiam o olhar

É a linguagem que mantém as objetivações da vida cotidiana. É por meio dela que os homens interagem e compreendem a realidade dia após dia. Por meio dela estabelecemos diálogos com os mais variados campos de significados, diálogos que criam campos semânticos que determinam o acervo social do conhecimento que utilizamos no nível pragmático para que possamos atuar satisfatoriamente na vida cotidiana. Ou seja:

não existimos fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que é não ter linguagem – nosso acesso à realidade é mediado por ela e de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem, implantada em nós de forma tão intrínseca e essencial quanto nossas células e nosso código genético. Ser humano é ser linguagem (BAGNO, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, tomo de empréstimo o conceito de língua desenvolvido por Luiz A. Marcuschi para fundamentar o estudo aqui apresentado, propondo-a como “sistema de práticas com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), práticas mediadas por textos orais ou escritos constituídos por atos linguísticos produtores de significados social e historicamente partilhados e intrinsecamente ligados às condições de produção.

Partindo da concepção defendida por autores como Roxane Rojo e Jaqueline P. Barbosa (2015), Ângela P. Dionísio (2011), Jay L. Lemke (2010), Kress e van Leeuwen (2006) de que tanto os textos orais como os textos escritos são multimodais pois, recorrem “a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108), este estudo fundamenta-se na concepção de texto como materialização de ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008) produzida por múltiplas formas de representação ou códigos semióticos, pautando-se na compreensão de leitura como:

um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Considerando a dimensão interacionista da leitura, vale destacar que o leitor, participante de contextos situacional e cultural específicos, lança mão de sua leitura

de mundo para construir e/ou reconstruir sentidos, servindo-se de processos inferenciais que somam informações extralinguística ao material linguístico ao ativar o que Solé (1998) denomina de estratégias de compreensão leitora.

Enquanto processo interativo, a leitura envolve especificidades tanto em relação ao texto quanto em relação ao leitor. Quanto ao texto, deve-se considerar a diversidade de formas, de conteúdos e de objetivos que “impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada” (SOLE, 1998, p. 22).

Na interação com o texto, o leitor assume uma postura ativa, seja pela intervenção guiada imprescindível aos leitores iniciantes ou de forma autônoma, colocando em jogo seus conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre o texto, suas expectativas e estratégias elaboradas em função dos objetivos da leitura dos quais a construção da interpretação do lido depende em grande parte.

Compreender a leitura como processo interativo me leva a propô-la como:

processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações etc. (COSCARRELLI, 1999, p. 30).

A intervenção proposta a partir deste estudo insere-se no paradigma social, em função da concepção do ato de ler como ato social, cujos significados estão “nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura” (LEFFA, 1999, p. 31). Essa perspectiva implica na legitimação do texto visto como “documento legal cujo efeito está circunscrito às pessoas nomeadas ou pressuposto no próprio documento, com direitos e deveres claramente definidos” (LEFFA, 1999, p. 32).

A validade do texto está relacionada ao domínio das práticas sociais que possibilita ao leitor apropriar-se do sentido e função do texto. Sem este domínio não há como ter acesso ao potencial emancipador da linguagem – “Qualquer prática de leitura, desde o momento da alfabetização, é politicamente situada e informada por uma determinada ideologia” (LEFFA, 1999, p. 33) – nem ter acesso às comunidades discursivas (grupos com regras, convenções e fins específicos de produção e recepção de textos) e aos conhecimentos que produzem e compartilham.

Vale pontuar que diferentes textos são produzidos com intenções e objetivos específicos e sua função só se cumpre diante da permissão do leitor que com ele

interage ativamente pondo em jogo suas próprias intenções e objetivos de leitura, também específicos. O leitor aciona objetivos de leitura que dependem de suas escolhas elaboradas a partir dos conhecimentos prévios que possui e que serão modificados/ampliados durante o próprio processo de leitura pela atribuição de significado ao texto em consonância com as práticas sociais que o legitimam e com as comunidades discursivas a que o texto e o leitor pertencem.

Leitura e prática social são conceitos inter-relacionados que remetem à noção de pertencimento a um grupo onde seus componentes produzem, compartilham e legitimam conteúdos aos quais não ter acesso implica em ser excluído tanto como leitor como autor de textos.

Considerando as implicações dos conceitos expostos na minha prática pedagógica em busca de apresentar respostas à indagação inicial, o estudo aqui desenvolvido, em sua elaboração e aplicação, embasa-se na concepção de *projeto de letramento* como

conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238),

observando a necessidade de ampliar o conceito de letramento já que, enquanto prática socialmente situada, seus efeitos mudam de acordo com a variação dos contextos sociais “isto acaba levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramento que ocorrem dentro de diversas práticas letradas” (SAITO; SOUZA, 2011, p. 114).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), referência oficial para a elaboração das propostas curriculares,

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

A leitura deste recorte dentre outros vários trechos dos PCN aponta para a importância que a língua deve assumir nos processos educativos por conceber que

todas as nossas ações e interações com e no mundo são mediadas por linguagem(ns). O excerto apresentado também indica uma necessária reformulação nos currículos que, enquanto processo social que se concretiza nos espaços de aprendizagem formal, tem como papel principal:

contribuir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura de mundo e de redirecionamento com este mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas, também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de produção do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade (BURNHAM, 1998, p. 37).

Desta forma, o currículo deve promover a articulação entre conhecimentos e experiências reais de vida, contribuindo para a constituição de sujeitos coprodutores de conhecimentos, sujeitos de ação/transformação de sua realidade social.

O currículo se materializa nas relações de interação entre os sujeitos da educação – alunos, professores e demais agentes educacionais. Interação como afirma Teresinha Fróes Burnham, “mediada por uma pluralidade de linguagens – verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... – e de referenciais de leitura de mundo” (BURNHAM, 1998, p. 37).

Acrescento que todo processo mediado por linguagens¹⁰ implica em subjetividade atribuidora de significados aos pensamentos, às ações, às aprendizagens, às interações humanas. É a subjetividade que leva o sujeito a “assumir dupla postura de sujeito-objeto da sua própria existência, sujeito que se separa de si mesmo para se conhecer melhor, refletindo sobre si próprio como objeto do conhecimento humano” (BURNHAM, 1998, p. 51).

Ainda dialogando com Teresinha F. Burnham, a subjetividade também se caracteriza pela vontade dos sujeitos cognocentes, afinal ninguém age sem estar motivado por vontades, ninguém aprende algo pelo qual não tem interesse. Santomé (1998) defende que apenas as questões interessantes e motivadoras, que podem ser problemáticas para a pessoa, têm a possibilidade de gerar conflitos cognitivos e, conseqüentemente, aprendizagens. Ou seja: os sujeitos agem em relação às “coisas” com base nos sentidos que elas têm para ele. Portanto, não há ação desprovida de vontade e significação. Os significados são produzidos a partir da interação social;

¹⁰ Linguagem compreendida enquanto toda e qualquer realização e produção humana que envolva cognição, comunicação, significação.

são manipulados e modificados em plena ação; são renegociados a cada nova interação aqui definida como uma ordem “negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo” (COULON, 1995. p. 16).

Nesta perspectiva, a escola – espaço privilegiado de letramentos¹¹, como afirma Ângela Kleiman (1995) – deve criar condições para que o aluno seja conduzido a percepção de si próprio como agente capaz de atuar, mediar e construir conhecimentos através de sua ação sobre o meio físico e de sua interação com o ambiente. Mas, em sala de aula, o trabalho com a Língua Portuguesa continua centrado no ensino da gramática normativa, prática que não proporciona aos alunos a percepção de si mesmos como produtores de significados/sentidos. Esta focalização acaba provocando-lhes o desinteresse pela leitura em função de não lhes ser possibilitado interagir com a diversidade de textos que circulam efetivamente nas práticas sociais e, conseqüentemente, dificultando-lhes perceberem-se como capazes de produzir textos orais e escritos.

Considerando a diversidade de gêneros textuais, faz-se necessário falar em letramentos, ampliando esta noção para os campos de outras semioses além da escrita pois,

o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários ao uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2009, p. 107).

Este ponto me faz retomar dois questionamentos feitos por Marcuschi: “Quando se ensina a língua, o que se ensina?” e “Quando se estuda a língua, o que se estuda?” (2008, p. 50-58).

Acredito que, quando se ensina a língua, ensina-se a interagir no e com o mundo através do uso da materialização da língua, com textos, em sua diversidade de gêneros e suportes textuais, possibilitando aos alunos adequá-los aos diversos objetivos e situações comunicativas. Proponho que as respostas para primeiro questionamento considerem a observação feita por Marcuschi de que

¹¹ Utilizo o termo letramento no plural por compreender que “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (LEMKE, 2010, p. 457).

quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que os usos linguísticos. Ensinam-se as operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

Considerando que nossas práticas sociais são mediadas por manifestações verbais materializadas em textos orais ou escritos realizados em algum gênero, penso que as aulas de Língua Portuguesa devem ter como foco de trabalho os diversos gêneros que circulam em nossas práticas comunicativas, sem perder de vista, como afirma Marcuschi, que os gêneros textuais “operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Quanto ao segundo questionamento proposto acima, teóricos apontam que o que se estuda quando se estuda a língua são as formas convencionais de interação social que não são aprendidas espontaneamente e que necessitam da mediação capaz de mobilizar os conhecimentos necessários à compreensão dos sentidos produzidos nos textos. Estudam-se os usos sociais da língua, os gêneros textuais em seus aspectos textuais – pragmáticos, semântico-conceitual e formal – e suas funções discursivas pois, como propõe Mônica M. Cavalcante,

um texto será bem compreendido quando avaliado sob o ponto de vista pragmático, que tem a ver com a atuação comunicativa; sob o ponto de vista semântico-conceitual, que diz respeito à sua coerência; e sob o aspecto formal, que concerne à sua coesão (CAVALCANTE, 2014, p. 30).

Proponho que as práticas de leitura não devam centralizar-se apenas em torno do signo verbal, já que este “se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação” (BARROS, 2009, p. 162). Portanto, “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual” como postula Ângela Paiva Dionísio (2011, p. 139) que aponta – assim como Kress e van Leeuwen (2006) – a multimodalidade como traço constitutivo tanto do texto escrito como do texto oral, por neles coexistirem diferentes modos de produção de significados que se articulam construindo seu sentido global. Como também afirma Luiz Antônio Marcuschi:

os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Acredito ser importante destacar que não estou propondo a supremacia do visual sobre o verbal e sim a elaboração de estratégias de leitura que abarquem a complementariedade entre essas modalidades visto que grande parte dos textos que circulam socialmente é construída a partir da articulação de diferentes linguagens e, mais especialmente neste estudo os textos que se constituem a partir da mobilização das modalidades verbal e visual por acreditar, em consonância com Lemke, que “texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” (LEMKE, 2010, p. 462).

A partir deste diálogo, depreendo a multimodalidade como característica intrínseca dos gêneros emergentes que exigem práticas de multiletramentos pois, como afirma Rojo (2009), apenas a leitura do texto verbal escrito já não dá conta dos significados produzidos nas práticas sociais atuais, sendo necessário desenvolver capacidades de leitura que nos permitam estabelecer uma relação entre o verbal e outras modalidades de linguagem constituintes dos textos multissemióticos, sejam eles digitais ou impressos.

Sobre o uso das tecnologias, da linguagem, dos gêneros textuais e da cultura(s) dos alunos, vale salientar, ainda segundo Rojo (2012), que o trabalho com os multiletramentos:

pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso do hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com o picho) (ROJO, 2012, p. 8).

Pensar em textos como foco central das aulas de Língua Portuguesa é pensar em textos multimodais, já que nenhum elemento textual “pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos” (BARROS, 2009, p. 163). É, também, engajar-se em uma prática interdisciplinar, já que um texto, em sua pluralidade de significados – todo discurso se relaciona, de alguma forma, com outros já produzidos, como já nos ensinou Mikhail Bakhtin – permite (exige) uma leitura sob vários ângulos do conhecimento humano.

De acordo com Marcuschi, os gêneros textuais não se caracterizam apenas por aspectos estruturais ou linguísticos. Incluem-se nessa caracterização aspectos sócio comunicativos e funcionais, as formas, os suportes ou ambientes em que os textos são produzidos, compreendendo sua dinamicidade, situacionalidade, historicidade e plasticidade:

O certo é que as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante (MARCUSCHI, 2011, p. 21).

Ao tecer a proposta de intervenção com o objetivo de possibilitar aos alunos efetivas práticas de letramento a partir de textos multimodais, faz-se pertinente retomar os questionamentos feitos por Lemke:

O que é que figuras, desenhos, diagramas, gráficos, tabelas e equações fazem por nós que o texto verbal não pode fazer por si mesmo? O que podemos fazer ainda muito melhor quando combinamos textos com estas outras mídias? O que é que há exatamente em uma figura que mil palavras não podem expressar tão apropriadamente? Ou em um diagrama e seu título que nos dizem muito mais do que um desenho ou um texto sozinho poderia dizer? (LEMKE, 2010, p.465).

Para respondermos a estes questionamentos, não podemos perder de vista que a leitura é sempre produção de sentido, ler é constituir e não reconstituir um sentido. Para Jean Marie Goulemot (1996) o sentido se constitui “por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular” (GOULEMOT, 1996, p. 108) em diálogo com sua história coletiva e pessoal. Ao ler, acionamos uma competência centrada em nosso conhecimento do mundo fazendo emergir nossa biblioteca vivida composta pela memória de leituras anteriores e de dados socioculturais pois, como afirma o autor, “é raro que leiamos o desconhecido” (GOULEMOT, 1996, p. 113).

Sem entrar no mérito da polissemia de sentidos da palavra imagem, tomamos aqui o seu significado enquanto representações visuais “artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes e técnicas e mesmo tecnologias” (SANTAELLA, 2012, p. 18). Neste estudo, utilizo o conceito de imagem enquanto representação simbólica elaborada socialmente, advertida de que as estruturas visuais “se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural” (SANTAELLA,

2012, p. 58), ou seja, enquanto representações simbólicas, as imagens baseiam-se em padrões “determinados culturalmente e historicamente do que é real e do que não é, e não na correspondência objetiva da imagem visual de uma realidade definida de modo independentemente desta” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 163)¹².

Santaella (2012) pontua que os significados elaborados pela conjunção entre estruturas visuais e linguagem verbal devem ser analisados em três níveis de relações: sintáticas – estabelecidas pela relação espacial; semânticas – estabelecida pelas possíveis trocas de significados; e pragmáticas – estabelecidas pelo efeito que as imagens e o texto provocam no leitor. Essas relações estão arroladas ao que a Gramática do *Design* Visual denomina de metafunções textual, representacional e interacional, valendo lembrar que:

às vezes, linguagem e comunicação visual expressam o mesmo tipo de relações semânticas, embora de maneiras muito diferentes, mas há também muitos tipos de relação semântica que são mais frequentemente e mais facilmente expressas visualmente, assim como há outras que são mais frequentemente e mais facilmente expressas linguisticamente (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 199).¹³

A proposição aqui defendida é de que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos” (DIONÍSIO, 2011, p. 138), destacando que:

as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532).

Pensando em objetivos educacionais, mais precisamente nos objetivos propostos na minha intervenção, centrada em práticas de leitura de textos multimodais, saliento que

Lidar com imagens supõe um aprendizado, porque não dizer, uma (outra) alfabetização. É preciso considerar aspectos ligados aos limites da figura, sua relação com o fundo, a influência das cores, proporções, associações simbólicas, perspectiva, textura, dinâmica,

¹² “on culturally and historically determined standards of what is real and what is not, and not on the objective correspondence of the visual image to a reality defined in some ways independently of it” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 163). Todas as traduções apresentadas nesse estudo são de minha autoria.

¹³ “sometimes language and visual communication express the same kind of semantic relations, albeit in very different ways, but there are also many types of semantic relation which are more often and more easily expressed visually, just as there are others which are more often and more easily expressed linguistically” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 199). Tradução de minha autoria.

enfim uma série de elementos que pessoas não experimentadas em imagem podem não perceber (MORAES, 2013, p. 71).

E como resultado da busca de elementos que me oportunizassem novos aprendizados sobre a leitura da multimodalidade, apresento seguir alguns dos pressupostos da Gramática do *Design Visual*.

4.1 Ampliando o olhar: Gramática do *Design Visual* como lente para a leitura de textos multimodais

Segundo Gunther Kress e Theo van Leeuwen, em *Reading imagens: the Grammar of Visual Design*¹⁴ (2008), na leitura ou produção de textos estão envolvidos diferentes modos semióticos produzidos culturalmente, modos com potencialidades específicas de representação e de comunicação, sendo que “o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente – ele é conectado com o texto verbal, mas, de jeito algum, dependente dele: e similarmente o oposto também é válido” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p.18)¹⁵.

Kress e van Leeuwen (2008) destacam que o processo de comunicação determina lugares na estrutura social que são marcados pelas diferenças de poder o que afeta o modo como cada participante compreende a mensagem divulgada exigindo-lhes maior ou menor esforço de interpretação. Este aspecto se aplica, sobretudo, aos interesses das instituições onde as mensagens são produzidas e onde também são produzidas as convenções e restrições visto que

Estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da 'realidade'. Ao contrário, eles produzem imagens da realidade que estão ligadas com os interesses das instituições sociais dentro do qual as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. Estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 47)¹⁶.

¹⁴ *Lendo imagens: a Gramática do Design Visual*.

¹⁵ “the visual component of a text is an independently organized and structured message, connected with the verbal text, but in no way dependent on it – and similarly the other way around” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p.18).

¹⁶ “Visual structures do not simply reproduce the structures of 'reality'. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 47).

Os autores apontam para a importância e a necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilite verificar como os recursos semióticos presentes em um texto constroem conjuntamente os significados sociais. Para tal, a Gramática *Design Visual* propõe-se a descrever a forma pela qual indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido, servindo-se de regras mutáveis socialmente produzidas por meio da interação social, partindo do pressuposto de que qualquer modo semiótico tem “a capacidade de formar textos, complexos de sinais que se juntam tanto internamente com o outro e externamente com o contexto no e para o qual foram produzidos” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 42)¹⁷.

Segundo os autores, no processo de produção de signos os interesses e motivações do produtor, situado em contexto específico de produção, influenciam os significados. O produtor seleciona, adapta e reformula significados através de um processo contínuo de leitura/interpretação do signo. Dessa forma, o processo de significação só pode ser compreendido considerando-se os códigos históricos e culturais compartilhados pelos indivíduos do grupo nos contextos sociais em que se realiza. Essa interdependência existe em função do signo ser uma evidência dos interesses de seu produtor no momento da representação e de seu envolvimento com o mundo social e cultural a ser representado.

A leitura de textos multimodais, segundo Kress e van Leeuwen (2008), pressupõe a consideração de que: as imagens são representações de ações, objetos ou situações; nenhum dos elementos e/ou recursos presentes pode ser descartado no processo de compreensão do texto; a relação de interdependência entre os componentes verbais e visuais é que constrói a coesão e a coerência textuais; o processo de leitura não se dá linearmente; o tipo de mídia utilizada exerce influência sobre os significados textuais; elementos como cor, ângulos, distância e posicionamento dos elementos textuais também atribuem significados ao texto.

Nesta perspectiva, o autor de um texto visual, assim como do verbal, organiza seu texto em função das condições sócio discursivas, ou seja: as imagens são manipuladas para construir significados ideológica, social e culturalmente implicados. A escolha dos elementos textuais, a omissão ou explicitação de detalhes na produção das imagens não é aleatória. A comunicação visual sempre é codificada e valorada

¹⁷ “the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 42).

em função de que as sociedades tendem a desenvolver modos explícitos para falar somente sobre os recursos semióticos que mais valorizam e que “desempenham o papel mais importante no controle do entendimento comum de que necessitam para funcionar” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 34)¹⁸.

Kress e van Leeuwen (2008) reelaboram as premissas teóricas do linguista britânico M. Halliday – estudioso que desenvolveu a Linguística Sistêmico-funcional – que postula a linguagem como um potencial semiótico ao qual recorreremos para significar, sendo que os usos recorrentes consolidam as significações contidas nesse potencial. A partir dessa reelaboração, os autores apontam que existem três funções que auxiliam na análise de imagens e textos multimodais que apresento a seguir: a metafunção textual; a metafunção representacional e a metafunção interacional.

4.1.1 Metafunção textual

Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1998) propõem a leitura de textos multimodais através da análise da metafunção textual que é responsável pela estrutura e formato do texto e que nos permite descrever a organização dos elementos representados na imagem. A organização dos elementos textuais, segundo os autores, é construída a partir da inter-relação do que denominam de valor informativo¹⁹, saliência e moldura.

O texto a seguir exemplifica o valor informativo dos elementos colocados no eixo horizontal: No lado esquerdo encontramos o “Dado” – a informação que já deve ser conhecida pelo visualizador, tida como senso comum compartilhado socialmente pelos “visualizadores” dos quais se espera o reconhecimento da representação da personagem dos contos infantis – Branca de Neve. A associação entre o visual e o verbal no texto colabora para a identificação da informação posta como já conhecida pelo leitor. Focalizando o lado direito identificamos que há uma quebra da imagem como reprodução da quebra de um espelho (outro elemento conhecido dos contos

¹⁸ "play the most important role in controlling the common understanding they need in order to function" (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 34).

¹⁹ Os autores salientam que o valor informativo da posição dos elementos textuais varia em função dos diferentes direcionamentos de leitura adotados pelas diferentes culturas.

infantis): informação oferecida como o “Novo” que acrescenta informações novas ao texto e põe em discussão o que já se sabe sobre os contos.

TEXTO 15: Capa da *Revista Mundo Estranho*



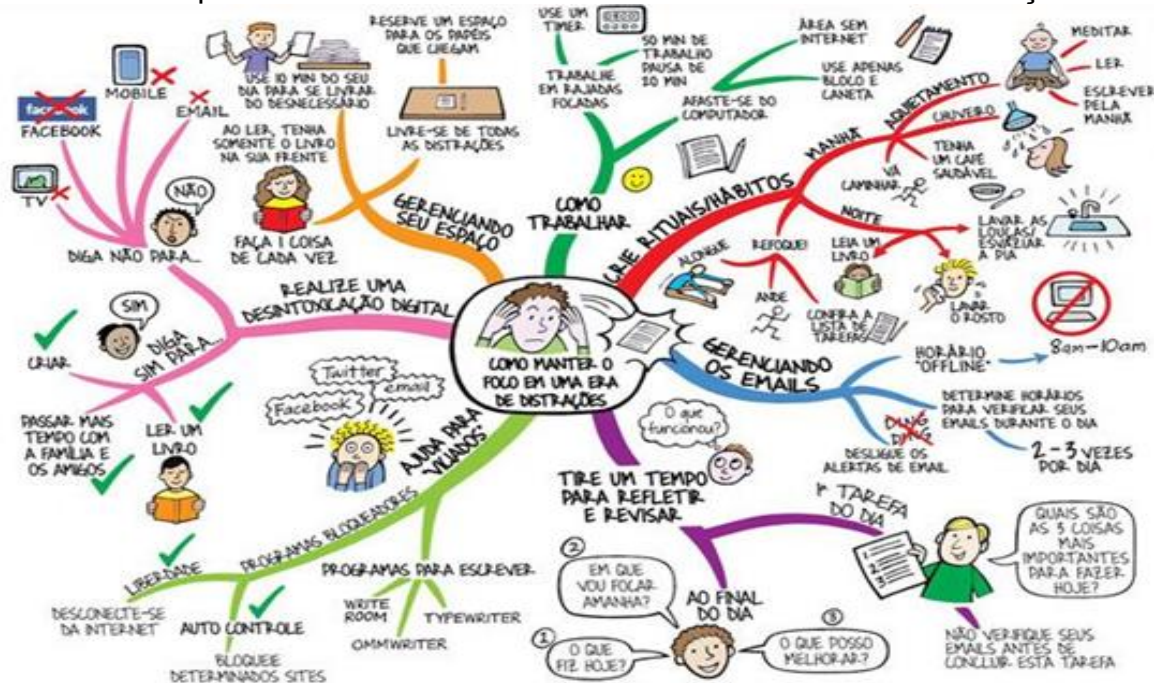
FONTE: <http://mundoestranho.abril.com.br/revista/edicao-123>

Uma das características marcantes dos gêneros multimodais, relacionada à forma como seus elementos são estruturados, é o que Kress e van Leeuwen (2008) definem como leitura não-linear que, determinada pelo leitor, pode ser iniciada da esquerda para a direita, de cima para baixo, ou ainda em diagonal, circular ou em espiral. Enquanto os textos lineares impõem uma estrutura sintagmática, os textos multimodais deixam a cargo do leitor a maneira sequencial de conectar as modalidades que os constituem. Cabe ao leitor (visualizador) estabelecer a relação entre as semioses, a conexão entre o verbal e o visual.

Sobre o valor informativo dos elementos de um texto, podemos indicar que um elemento é considerado núcleo da informação quando é posicionado no centro, sendo que os outros elementos serão, em maior ou menor grau, dependentes do elemento

central ao qual servem. O mapa conceitual²⁰ a seguir exemplifica tanto a leitura não-linear quanto essa possibilidade: no centro encontramos o núcleo da informação ao qual todos os outros elementos estão relacionados de forma dependente.

TEXTO 16: Mapa conceitual – *Como manter o foco em uma era de distrações*



FONTE: <http://www.pinterest.com/pin/547187423446291217/>

Vale destacar que o princípio organizacional fundamental dos mapas conceituais é da ordem do conceitual, elaborado pelas disposições espaciais dos conceitos individuais: “Aqui objetos estão relacionados, não pelas ações, mas pela hierarquia, pela importância, decorrentes da relação de 'prioridade' de vários tipos” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 41)²¹.

O texto acima ilustra como as estruturas visuais relacionam elementos visuais heterogêneos – linguagem verbal, imagens, balões de fala, números e setas (vetores) – uns aos outros, sendo que são os meios semióticos que unem os elementos textuais possibilitando a construção dos significados. A compreensão de textos como este depende “acima de tudo em uma compreensão dos meios semióticos visuais que são usados para soldar estes elementos heterogêneos em um todo coerente, dentro de um texto” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 57)²².

²⁰ Nome dado a um tipo de diagrama utilizado para a gestão de informações, para a compreensão e solução de problemas, na memorização e aprendizado.

²¹ “Here objects are related, not by actions, but by hierarchy, by significance deriving from relation of 'priority' of various kinds” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 41).

²² “lies above all in an understanding of the visual semiotic means which are used to weld these heterogeneous elements into a coherent whole, in to a text” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 57).

As molduras são usadas para conectar ou desconectar grupos de elementos visuais numa composição. No mapa conceitual acima, percebemos como a ausência de molduras aumenta a identidade/relação entre os grupos de elementos. No caso de sua utilização, a moldura aumenta a individualidade e diferenciação entre os elementos utilizados e a conexão ou desconexão entre os elementos visuais (verbais e não verbais) dependem do tipo de moldura utilizada pois “quanto mais forte a moldura de um dado elemento, mais claro é o fato de que é uma unidade separada de informação” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 214)²³. No texto analisado, a ausência de molduras entre os elementos pressupõe que, juntos, podem ajudar a solucionar a questão proposta, bem como a ausência do enquadramento do texto, sugere a possibilidade de novas ramificações.

A partir do mapa conceitual podemos notar como os vetores criam ramificações para explicar *Como manter o foco em uma era de distrações*, cada uma trazendo informações específicas para solucionar a questão proposta na figura central que também destaca-se pela característica da saliência, atraindo a atenção do leitor em função do seu tamanho em relação às outras e pelo contraste de sua cor. Neste mapa, a estrutura visual de setas e caixas transmite “um forte senso de 'impacto' ou 'alvo', que está completamente ausente nas traduções verbais que mais imediatamente vêm à mente” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 66)²⁴.

As cores dos vetores colaboram para estabelecer a coerência e coesão do texto e, além desse potencial, Kress e van Leeuwen (2001) indicam que as cores podem ser utilizadas como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, destacar informações. O *slogan* da Fundação S.O.S Mata Atlântica a seguir demonstra este potencial: A ausência da cor verde no lado direito da bandeira nacional retrata o desmatamento da Mata Atlântica para o qual a fundação deseja alertar e pedir socorro. É possível relacionarmos a utilização da sigla internacional S.O.S (Socorro) à urgência de nossa atenção para o problema. A linguagem verbal pressupõe o socorro à Mata Atlântica como uma questão de ordem e de progresso, referência ao lema nacional da República Federativa do Brasil.

²³ “the stronger the framing of an element, the more it is presented as a separate unit of information” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 214).

²⁴ “a strong sense of 'impacting' or 'targeting', which is quite absent in the verbal translations which come most immediately to mind” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 66).

TEXTO 17: Slogan – S.O.S. Mata Atlântica



FONTE: www.sosma.org.br/

A seguir apresento um quadro síntese da metafunção textual com base no livro *Reading Images: the grammar of visual design*, de Kress e van Leeuwen (1998):

TABELA 7: Quadro síntese – Metafunção textual

	Composição
Metafunção textual: Modos de organização do texto.	Valor de Informação (Ideal-Real, Dado-Novo): o valor atribuído pela localização de elementos na página (esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem).
	Saliência (destaque mínimo ou máximo para elementos da imagem): a capacidade dos elementos atraírem a atenção do observador em níveis variados através do posicionamento da imagem (frente ou fundo, tamanho, contraste de cor, etc.).
	Moldura (recursos para conectar ou isolar elementos na leitura da imagem): a presença ou não de moldura pode conectar ou desconectar os elementos da imagem.

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em: KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2008. 2nd ed.

4.1.2 Metafunção representacional

A metafunção representacional é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. As representações podem ser elaboradas por estruturas narrativas ou estruturas conceituais.

A representação elaborada com estruturas narrativas ocorre quando os participantes realizam ações sobre outros. O participante é o “Ator” de quem parte o vetor, podendo ser o próprio vetor. Neste caso, o participante está em evidência entre as figuras, destacado por seu tamanho, cor, posição, seu contraste em relação ao segundo plano e a nitidez do foco. Kress e van Leeuwen (2008) salientam que “quando

imagens ou diagramas têm apenas um participante, este participante é geralmente um ator” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 63)²⁵. Já quando há dois participantes, um é o “Ator” e o outro é a “Meta” (*Goal*) para o qual a ação do participante central dirige sua ação.

As estruturas narrativas visuais utilizam padrões narrativos que representam os participantes “em termos de sua generalizada e mais ou menos estável e atemporal essência, padrões narrativos servem para apresentar o desdobramento de ações e eventos, processos de mudança, disposições transitórias espaciais” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 59)²⁶.

A tirinha a seguir exemplifica a metafunção representacional elaborada pela estrutura narrativa em que o produtor utiliza a ação transacional (presença de dois participantes representados) e uma reação também transacional, caracterizadas pelos seguintes aspectos: 1. Nos dois quadrinhos reconhecemos para onde os participantes lançam o vetor da linha do olhar; 2. Ocorre a utilização tanto do processo de fala (Quadrinho 1) quanto do processo mental (Quadrinho 2), processos que se relacionam a seres humanos ou animados sendo que “no caso dos balões de pensamento e dispositivos similares é o conteúdo de um processo mental interno (pensamento, medo, etc.), e no caso dos vetores de fala o conteúdo da fala” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 68)²⁷. Podemos também observar que a utilização apenas das cores preta e branca são fundamentais para a coesão e coerência do texto apresentado.

TEXTO 18: Tirinha – Bidu



FONTE: <http://www.cartoonnetwork.com.br/show/turma-da-monica>

²⁵ “When images or diagrams have only one participant, this participant is usually an Actor” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 63).

²⁶ “in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence, narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 59).

²⁷ “in the case of thought bubbles and similar devices it is the content of an inner mental process (thought, fear, etc.), and in the case of speech vectors the content of the speech” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 68).

As estruturas narrativas elaboradas a partir do processo de conversão envolvem um participante (*Relay*) que é o objetivo de uma ação e, ao mesmo tempo, o ator de outra. A conversão representa transformações e é geralmente utilizada para representar eventos naturais como os diagramas ou esquemas cíclicos, a exemplo do infográfico a seguir que nos apresenta o ciclo da água como um fenômeno cíclico.

TEXTO 19: Infográfico – O ciclo d’água

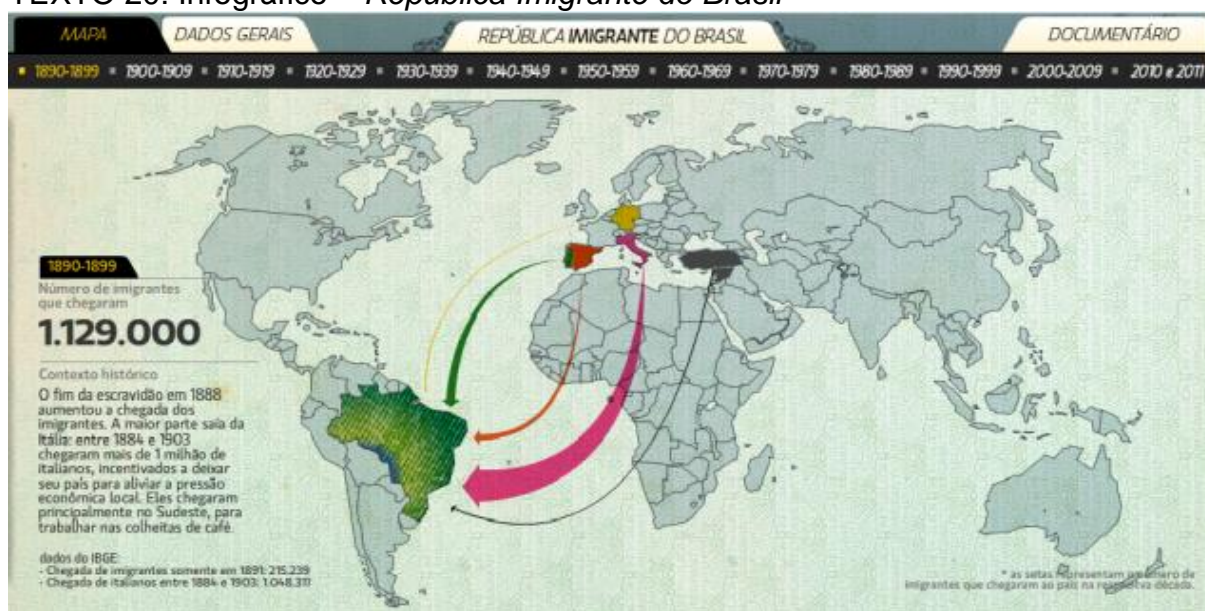


FONTE: <http://www.caranguejo.org.br/ciclo-da-agua/>

As representações narrativas elaboradas a partir das estruturas simbolismo geométricas utilizam padrões pictóricos ou abstratos como processos em que os significados são estruturados por seus valores simbólicos. Neste caso devemos estar atentos ao “vocabulário vetorial”, às possibilidades do traçado dos vetores que podem ser atenuados, pontilhados ou destacados em tamanho e realce na sua coloração, indicando frequência, intensidade ou multiplicidade do processo a que se refere.

O infográfico multimídia *República Imigrante do Brasil*, a seguir, publicado pela *Revisa Superinteressante*, utiliza as estruturas simbólico geométricas para explorar o processo migratório para o Brasil. As cores mantêm a relação atributiva da migração de um país para o outro e a intensidade da diagramação das cores dos vetores indica a intensidade dessa migração.

TEXTO 20: Infográfico – República Imigrante do Brasil



FONTE: <http://super.abril.com.br/multimedia/republica-imigrante-brasil-683294.shtml>

Para completar o quadro das estruturas narrativas, há as estruturas circunstanciais em que os participantes podem ser excluídos da narrativa sem afetar a ideia básica do texto. No entanto, Kress e van Leeuwen (2008) chamam a atenção para o fato de que sua exclusão implica em perda de informações pertinentes ao conjunto de significados elaborados nos textos.

Apresento sumariamente os processos que constituem a estrutura narrativa da metafunção representacional no quadro a seguir:

TABELA 8: Quadro síntese – Metafunção representacional – estrutura narrativa

Metafunção representacional – Estrutura narrativa	
Apresenta ações e eventos. Caracteriza-se pela presença de um vetor que indica direção da ação.	
Ação transacional Envolve ao menos dois participantes.	Ação não transacional Apenas um participante envolvido.
Reação transacional Presença de um vetor que corresponde à linha do olhar de um ou mais participantes representados.	Reação não transacional Não há identificação do “objeto” ao qual direciona-se o olhar.
Processo mental Realizado pela presença de balão de pensamento.	Processo de fala Realizado pela presença de balão de fala.
Processo de conversão Ocorre quando a relação entre dois participantes se refere a um terceiro.	Simbolismo geométrico Uso de vetores ou formas geométricas

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em: KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2008. 2nd ed.

A metafunção representacional também pode constituir-se por estruturas conceituais quando evidencia a identidade dos participantes e seus atributos representando-os em termos de sua classe, estrutura ou o significado. Essas estruturas podem ser elaboradas por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos apresentando características específicas dos participantes representados que podem: 1. Ser agrupados em função de categorias; apresentar-se em uma relação parte/todo; 2. Não gerar vetores; 3. Desempenhar relações de subordinantes e subordinador. Sobre este aspecto, Kress e van Leeuwen (2008) indicam que os participantes podem ser agrupados em sintagmas que estabelecem uma classificação significando que eles “foram julgados por serem membros da mesma classe e para ser lido como tal. 'Naturalização' não é natural, seja em imagens ou na língua. A ordenação da imagem em si produz as relações” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 79)²⁸.

As representações conceituais elaboradas a partir de processos classificatórios podem ser apresentadas em forma de taxonomias, fluxogramas ou *networks*. As taxonomias representam o mundo com base em sua ordem hierárquica, representando a relação entre os participantes como um sistema e podem ser elaboradas na forma de diagramas com linhas simples ou em estrutura de árvore. Por sua vez, os fluxogramas descrevem o mundo em termos de processo através de uma progressão sequencial orientada para uma meta. Já as *networks* representam as várias conexões entre os participantes e é modelada de acordo com a organização social que é:

um vasto labirinto de interseção relações locais em que cada nó está relacionado em muitas maneiras diferentes de outros nós no seu ambiente imediato, mas em que é difícil, se não impossível formar uma visão coerente do todo. Talvez não é acidental que este tipo de rede está vindo à tona em uma época de crescente regionalização e fragmentação social (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 84/85)²⁹.

Utilizo o Méme a seguir para demonstrar como esse agrupamento por taxonomias pode ocorrer. Os elementos puderam ser agrupados por pertencerem a um mesmo contexto de significados – elementos relacionados ao campo das novas

²⁸ “were judged to be members of the same class, and to be read as such. ‘Naturalization’ is not natural, whether in images or in language. The ordering in the image itself produces the relations” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 79).

²⁹ “a vast labyrinth of intersecting local relations in which each node is related in many different ways to other nodes in its immediate environment, but in which it is difficult, if not impossible, to form a coherent view of the whole. Perhaps it is not accidental that this kind of network is coming to the fore in an age of increasing social fragmentation and regionalization” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 84/85).

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). É a ordenação dos elementos relacionados às TIC que estabelece a relação parte-todo garantindo a coesão e a coerência na elaboração do significado pretendido pelo produtor.

TEXTO 21: Mème – *Como ensinar o alfabeto a uma criança*



FONTE: <http://sorisomail.com/partilha/255054.html>

Observa-se no texto acima, como propõem Kress e Leeuwen (2008, p. 79), a construção dos significados pela utilização do processo classificacional a partir da taxionomia implícita (*Covert taxonomy*): o conjunto dos participantes subordinados são colocados em igual distância uns dos outros e na mesma orientação nos eixos horizontal e vertical no espaço da imagem; são representados com o mesmo tamanho; o fundo da imagem é liso e o ângulo da apresentação é frontal e objetiva; não há vetores entre os elementos.

Nas imagens, as taxonomias explícitas (*Overt taxonomy*) podem ser de nível simples e de nível múltiplo. No primeiro caso, um participante ('Subordinador') liga-se a dois ou mais dos participantes ('Subordinados') através de uma estrutura de árvore com dois níveis apenas. No segundo, um participante (Subordinador) liga-se a outros participantes através de uma estrutura de árvore com mais de dois níveis. Os participantes que ocupam níveis intermediários são participantes intermediários (*Interordinates*). Já os "Subordinados" são apresentados em posição oposta ao do "Subordinador".

As estruturas conceituais podem ser elaboradas por processos analíticos que relacionam os participantes em termos da estrutura todo-parte, envolvendo dois tipos de participantes: um 'Portador' (o todo) e as características essenciais de seus atributos possessivos (as partes). Kress e van Leeuwen (2008) destacam que processos de análise sempre envolvem seleção dos atributos do 'Portador', sendo que seus critérios serão determinados em função do contexto comunicacional. Determinados atributos do 'Portador' podem ser essenciais em determinados contextos e podem ser irrelevantes em outros.

A Gramática do *Design* Visual apresenta duas categorias de processos analíticos: não estruturado e estruturado. Essa última categoria apresenta especificidades que os caracterizam como processos analíticos: temporal, exaustivo, inclusivo, topográficos e topológicos, topográfico dimensional e quantitativo.

O texto publicitário a seguir exemplifica o processo analítico não estruturado: os atributos possessivos do 'Portador', no caso o motor de um carro, são mostradas como uma lista sem ordenação aparente de seus atributos. Nem o 'Portador' nem a forma como estruturar esses atributos para compor o todo são expostos.

TEXTO 22: Anúncio publicitário – *Pecas de carro*



FONTE: <http://www.pecasdecarros.com/>

A característica essencial dos processos analíticos temporais é a sua realização em linhas do tempo que “envolvem uma dimensão temporal, e esta sugere uma narrativa” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 94). Os participantes são dispostos em uma linha real ou imaginária, geralmente no eixo horizontal, podendo ocorrer também no eixo vertical. Quando apresenta a escala do tempo é denominada de linha topográfica. Quando apresenta os participantes em uma sequência ordenada, sem marcar os intervalos de tempo (escala), é denominada de linha do tempo topológica.

Nesse caso, a imagem deve ser interpretada como um conjunto de fases sucessivas de um processo que se desdobra temporalmente.

A tirinha de Mike Keefe, traduzida e publicada por Bruno Cardoso no *site* O Journalista.com, apresenta a estrutura conceitual elaborada pelo processo analítico temporal construído pela linha de tempo topológica: os participantes são dispostos em uma sequência evolutiva, sem indicação de intervalo de tempo. A sucessão do tempo é sugerida pela superfície onde os participantes são posicionados que nos remete a rotação do globo terrestre, indicativa da alternância temporal. Tanto os atributos possessivos do visual quanto o verbal corroboram para a elaboração da linha do tempo. Vale salientar como os modos semióticos – verbal e visual – se completam seja pelas referências temporais que podemos atribuir ao verbal ou pelos atributos possessivos dos participantes representados que estabelecem uma relação lógica para a compreensão da evolução da comunicação.

O texto *A evolução da comunicação* demonstra como as mensagens são organizadas nos textos multimodais de modo que: “o visual seja capaz de transmitir tanta informação quanto lhe é possível, cabendo ao verbal confirmar informações que já passaram visualmente e acrescentar informações específicas que o visual não é capaz de transmitir” (SANTAELLA, 2007, p. 53).

TEXTO 23: Tirinha – A evolução da comunicação

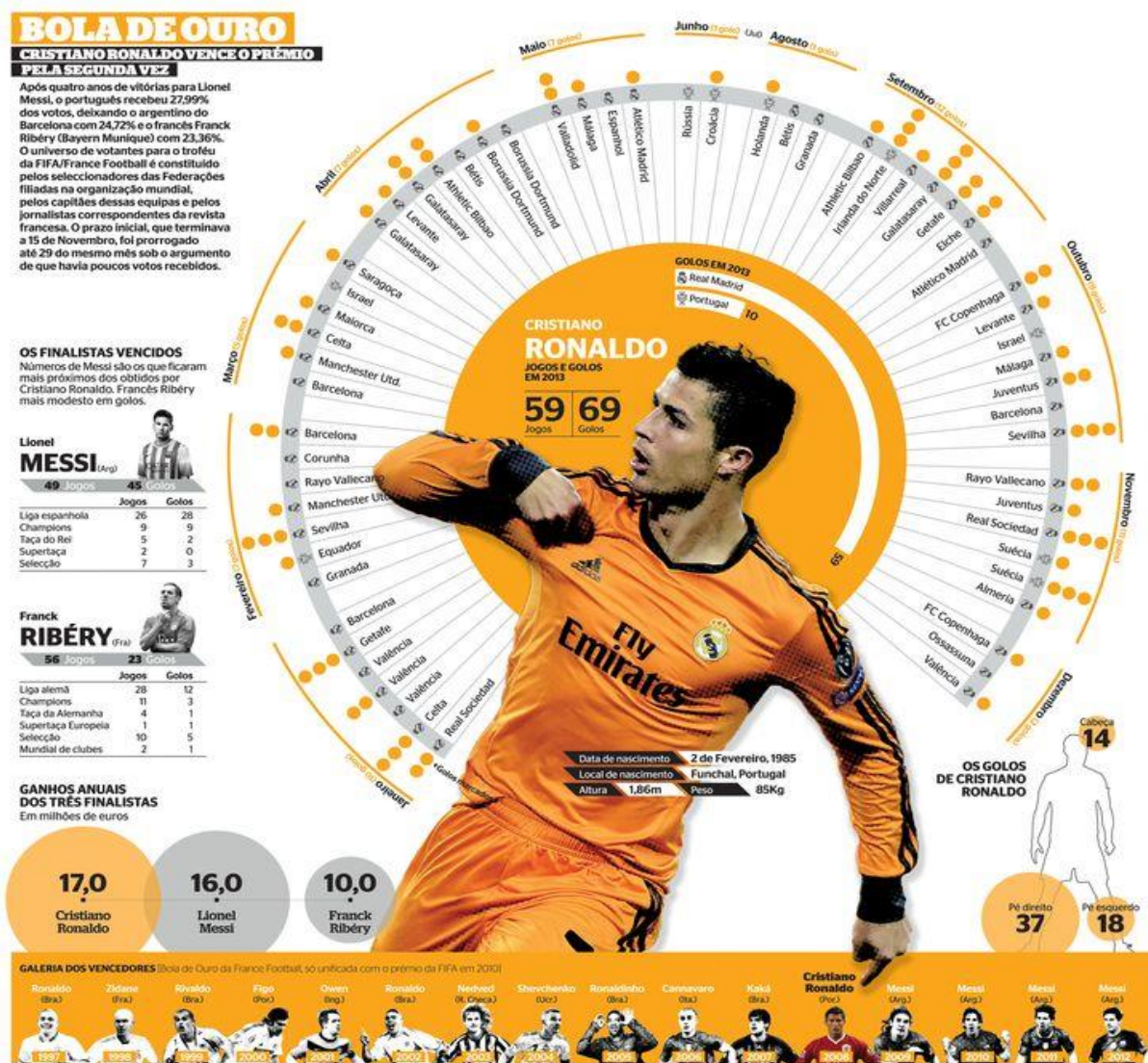


FONTE: <http://www.ojournalista.com/2009/08/tirinha-a-evolucao-da-comunicacao/>

A linha do tempo, nos processos analíticos temporais das estruturas conceituais, pode ser representada por vários tipos de simbolismo geométrico – linhas circulares, horizontais, verticais ou sinuosas etc., reais ou imaginárias, feitas com traçados, imagens ou formas geométricas. Os textos 24 e 25 exemplificam esta questão.

No infográfico *Bola de Ouro* são utilizados dois tipos de simbolismo para traçar a linha do tempo: 1. O formato circular da linha do tempo estabelecendo a relação entre os meses do ano em que o jogador se destacou, o local onde os jogos foram realizados e o número de gols marcados pelo jogador. Kress e van Leeuwen (2008) denominam esta linha do tempo como topográfica em função da representação da escala do tempo; 2. A noção da sucessão do tempo é construída pela utilização das imagens dos jogadores em uma sequência horizontal dos anos em que se destacaram, incluído o jogador em destaque no infográfico.

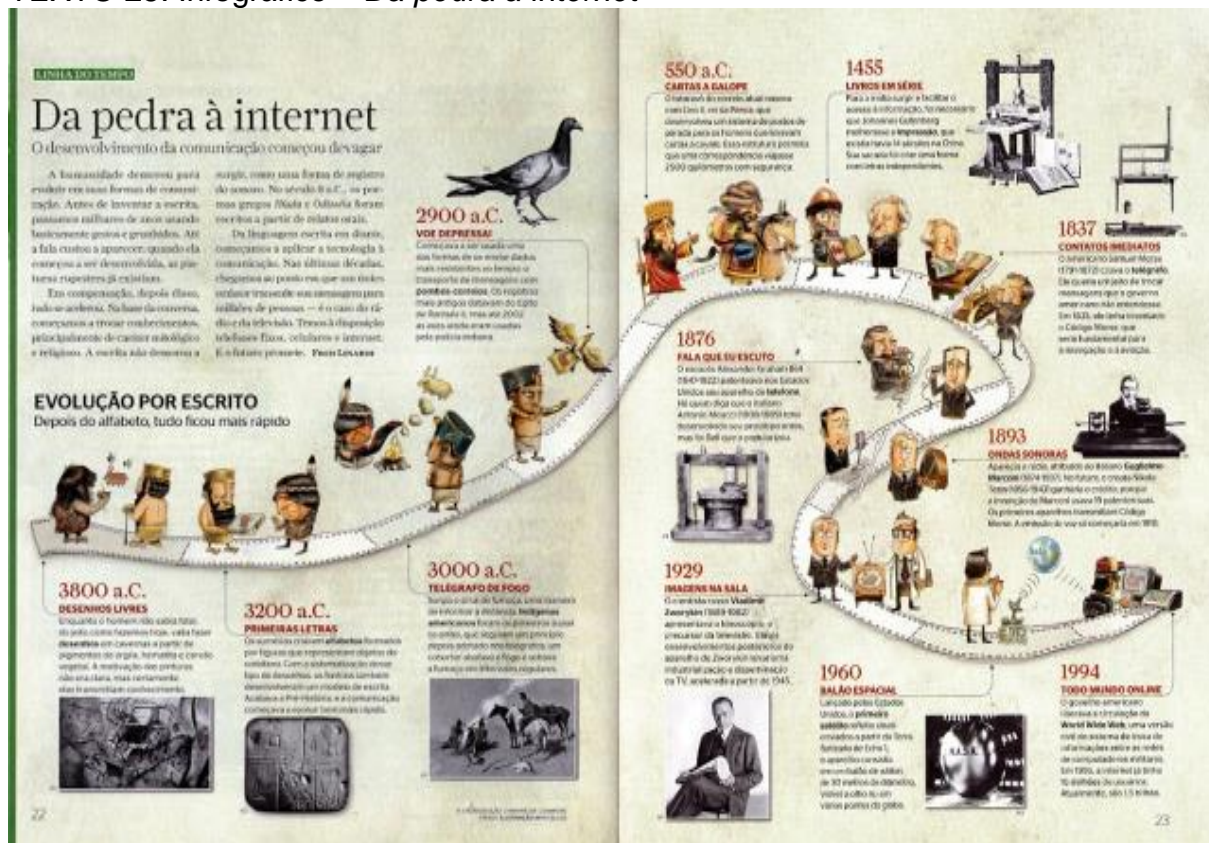
TEXTO 24: Infográfico – *Bola de Ouro*



FONTE: <http://visualoop.com/br/11574/isto-e-jornalismo-visual-30>

Em *Da pedra à internet*, texto 25, o simbolismo geométrico ocorre pela utilização da representação do papel da impressora, em uma linha sinuosa, para traçar a linha do tempo da evolução das formas de comunicação.

TEXTO 25: Infográfico – Da pedra à internet



FONTE: <http://ntmcgdigital.blogspot.com.br/2013/11/21.html>

Diferindo do processo analítico não estruturado, o processo analítico exaustivo apresenta o participante (*Carrier*) descrito como um composto de atributos possessivos e sua estrutura pode ser interpretada pela representação desses atributos em relação ao todo.

Já os processos simbólicos referem-se à essência, ao significado dos participantes e destacam atributos simbólicos convencionalmente associados a valores simbólicos. Na maioria das vezes os participantes são representados com destaque em primeiro plano com tamanho maior em relação aos demais ou ainda destacados pela tonalidade de suas cores. Os atributos simbólicos podem ser estruturados por processos simbólicos atributivos ou sugestivos.

Segundo Kress e van Leeuwen (2008, p. 105), os processos simbólicos atributivos representam o significado e a identidade que são conferidos ao 'Portador'. Neles, os participantes humanos geralmente são representados posando para o visualizador, sem estarem envolvidos em ações. Os participantes podem ou não ser retratados ao nível do olhar, olhando ou não olhando diretamente para o espectador. Eles ocupam uma postura que não pode ser interpretada como narrativa. Já os processos simbólicos sugestivos têm apenas um participante, o 'Portador', e

representam o significado e a identidade do 'Portador', derivados dos seus próprios atributos possessivos.

4.1.3 Metafunção interacional

Dentre as metafunções descritas pela Gramática do *Design* Visual, a metafunção interacional destaca os recursos utilizados pela comunicação visual para estabelecer e manter a interação entre o produtor e o visualizador da imagem. Kress e van Leeuwen (2008) demonstram que os modos semióticos oferecem um leque de possibilidades de representação das interações sociais nos textos multimodais, pontuando que qualquer modo semiótico, em contextos comunicacionais específicos, é capaz de representar relações sociais específicas entre o produtor, o visualizador e o objeto representado.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2008), as estruturas visuais envolvem dois tipos de participantes: os participantes representados – pessoas, lugares, objetos – e os participantes interativos – os produtores e os visualizadores de imagens, participantes humanos reais que produzem e dão sentido a imagens, “no contexto de instituições sociais que, de diferentes graus e em diferentes modos, regulam o que pode ser 'dito' com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 114)³⁰. Segundo os autores, podemos distinguir três tipos de relações entre os participantes: 1. As relações entre os participantes representados (a exemplo das relações entre Ator/Meta; Portador/Atributos possessivos); 2. As relações entre os participantes interativos e representados; 3. As relações entre participantes interativos.

Assim como na relação escrita e leitura, a interação entre produtor e visualizador de imagens pode não ocorrer pela interação face-a-face. No entanto, os significados das imagens, assim como da linguagem verbal, são elaborados e socialmente compartilhados nessa interação. Portanto, o entendimento dos significados sociais em imagens deriva da articulação dos significados visuais

³⁰ “in the context of social institutions which, to different degrees and in different ways, regulate what may be 'said' with images, how it should be said, and how it should be interpreted” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 114).

codificados, regulados e compartilhados socialmente pelos produtores e visualizadores, bem como das posições espaciais definidas para os diferentes tipos de atores sociais em interação.

Segundo Kress e van Leeuwen (2008), assim como os atos do discurso, as imagens podem oferecer e demandar informações, bens e serviços, estabelecendo uma linha imaginária de contato entre os participantes representados e o visualizador. O contato, por demanda ou por oferta, é sempre estabelecido por participantes humanos ou personificados (animados) que lançam o olhar e/ou acenam para os visualizadores no primeiro caso, e que não lhes direcionam o olhar no segundo caso.

Analisando a metafunção interacional no texto 15, percebe-se que a interação ocorre por demanda em função do participante representado direcionar o olhar para o visualizador (leitor). O ângulo frontal e o enquadramento fechado do participante representado estabelecem uma relação de proximidade e envolvimento com o visualizador colocado em relação de igualdade com o participante em função do ângulo ao nível do olhar do participante representado.

Como veremos nas análises a seguir, os significados de uma imagem não são elaborados apenas pela escolha entre 'oferta' e 'demanda', entram em jogo também a seleção do tamanho do enquadramento da imagem que “pode sugerir diferentes tipos de relações entre os participantes representados e os visualizadores”³¹ e a seleção do ângulo que “implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas para participantes representados, humanos ou não” (KRESS; van LEEUWEN, 1998, p. 129)³².

Na capa da *Revista Mundo Estranho* (julho/2011) a seguir, o contato com o visualizador é estabelecido pela estrutura de demanda. O participante representado sorri e olha diretamente para o visualizador, acenando positivamente em uma atitude de convite também marcada pela angulação horizontal frontal e angulação vertical ao nível do olhar utilizadas na apresentação da imagem, embora a relação seja de impessoalidade (pouca intimidade com o visualizador) em função do enquadramento da imagem ser realizado em plano aberto.

³¹ “can suggest different relations between represented participants and viewers” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 124).

³² “implies the possibility of expressing subjective attitudes towards represented participants, human or otherwise” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 129).



FONTE: Revista *Mundo Estranho*, São Paulo: Editora Abril, julho/2011.

Já na capa da edição de janeiro (2011) da referida revista, o contato com o visualizador é estabelecido pela estrutura de oferta. O participante representado não estabelece contato com o visualizador com o olhar. O enquadramento no plano médio e a angulação frontal do plano horizontal estabelecem uma relação social de envolvimento com o visualizador, porém é uma relação em que o poder (conhecimento) está nas mãos do participante representado, visto que a angulação vertical é de nível baixo. O poder do Ator – figura humana representada na imagem – em função da angulação baixa, também é exercido sobre a bola de cristal, a “Meta” – participante para o qual dirige sua ação.



FONTE: Revista *Mundo Estranho*, São Paulo: Editora Abril, janeiro/2011.

É importante destacar que “As categorias da gramática visual não têm bordas bem delimitadas e representações específicas podem mesclar duas ou mais estruturas – por exemplo, a narrativa e a analítica” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 95)³³.

Os conceitos apresentados nesta seção fundamentaram a construção do projeto de intervenção elaborado em função da constatação de que a noção de texto construída por meus alunos estava relacionada apenas à linguagem verbal, não

³³ “The categories of visual grammar do not have clear-cut edges, and specific representations can merge two or more structures – for instance, the narrative and the analytical” (KRESS; van LEEUWEN, 2008, p. 95).

existindo a compreensão da linguagem imagética como produtora de sentidos textuais.

Descrevo, a seguir, a atividade que me possibilitou chegar a esta constatação.

4.2 Verificação da hipótese

O presente estudo foi desenvolvido a partir da hipótese de que a leitura de textos multimodais em sala de aula não tem contribuído para que os alunos compreendam a imagem como elemento textual produtor de sentidos do texto. Para verificar tal proposição, aplicamos uma atividade de leitura a partir do cartum de Turcios (Omar Alberto Figueroa) a seguir:

TEXTO 28: Cartum – *Série desmatamento*



FONTE: http://grafar.blogspot.com.br/2010/01/serie-do-mes-desmatamento_25.html

O cartum representa um homem cortando a madeira, sendo que este seu ato transforma a madeira em dinheiro. Não é uma imagem realista, no sentido de realismo fotográfico, mas não cria dúvidas em relação ao seu conteúdo: trata-se de um homem explorando a natureza através do corte das árvores.

Primeiramente distribuí o texto para os alunos e solicitei que fizessem sua leitura. Como pressupunha, os alunos não identificaram a charge como unidade comunicativa, como gênero textual, propondo indagações como “Qual texto? ”, “Onde está o texto? ” ou afirmativas do tipo “Professora, a senhora esqueceu de colocar o texto”. Diante de tais posicionamentos, perguntei-lhes o porquê de afirmarem que o material que havia lhes entregue não continha um texto. A maioria dos alunos afirmou não se tratar de um texto porque não havia palavras para serem lidas e, dentre eles, uma das alunas respondeu que o texto era o cabeçalho do material que havia recebido.

Dando prosseguimento, indaguei quais as características necessárias para termos um texto, além de enunciados linguísticos sequenciados que produzissem sentidos para quem lê. Poucos foram capazes de indicar a necessidade de termos, para que o texto existisse como unidade comunicativa, interlocutores, objetivos, contexto de produção e suporte de veiculação. Discutido esses aspectos, uma das alunas chegou à conclusão de que o texto apresentado era um “texto visual” porque tinha apenas imagens, lembrando que os textos podem ser elaborados por linguagem verbal ou linguagem não verbal, aspecto constitutivo dos textos explorado significativamente na série anterior e, minimamente explorado no Livro didático do 7º Ano.

Para verificar o nível de conhecimentos comunicacional (KOCH, 2003) dos alunos, propus que respondessem a questões sobre o texto orientando-me pelo roteiro exposto a seguir:

1. Quem você imagina que seja o personagem?
2. Como é sua vestimenta?
3. Qual a sua fisionomia? E o cenário?
4. Como são os objetos?
5. Há algum exagero na figura?
6. Que tema serviu como base para o cartum? Refere-se a um assunto da atualidade ou não?
7. Há alguma crítica incutida? Se sim, a quem ou a que se refere?
8. Que elementos as imagens fornecem para discutir esse problema?
9. Qual o objetivo do texto?

Para que os alunos pudessem responder as questões, tive que apresentar o significado de algumas palavras para eles, tais como: “vestimenta”, “fisionomia”, “crítica”, “incutida” e da expressão “crítica incutida”.

“Uma pessoa que está querendo ganhar dinheiro”, “um homem”, “um homem qualquer”, “um clandestino”, “um empresário”, “um contrabandista”, “um ladrão desmatando as árvores” foram algumas das proposições de identificação da personagem. As respostas mais recorrentes apontavam para a personagem como ladrão ou como político. Indagados sobre o porquê de classificarem a personagem dessa forma, os alunos afirmaram que, por ele estar vestido de terno e estar “transformando” a árvore em dinheiro, só poderia se tratar de um político corrupto a exemplo do têm vivenciado nos atuais noticiários. Essas declarações demonstram que eles são capazes de acionar o conhecimento de mundo, relacionando suas leituras ao contexto social de produção dos textos.

Todavia, em relação ao conhecimento interacional ilocucional que, segundo Koch e Elias (2012, p. 46), “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional”, foi demonstrado superficialmente por apenas 8 dos 22 alunos da turma que indicaram que o objetivo do texto era criticar o desmatamento, sem perceber a referência à exploração capitalista da natureza marcada no texto pela apresentação da personagem através dos trajes que utiliza. Esta situação contrapõe-se a situação “normal” de derrubada de árvores na qual a personagem seria representada como um trabalhador vestido com trajes mais adequados ao trabalho braçal e portando equipamentos de segurança como capacete, luvas, óculos, protetor auricular e, neste caso específico, um machado ou uma serra elétrica.

Sobre a leitura das informações contidas no texto, há dois exageros: 1. a personagem utiliza uma faca para cortar a madeira; 2. a transformação da madeira em dinheiro. Poucos perceberam essa construção no texto, além de não observarem o contentamento na fisionomia da personagem.

Para finalizar, recolhi os questionários e propus a leitura compartilhada do texto a partir de sua apresentação em slides. Conseguimos, juntos, chegar ao entendimento de que estávamos realmente lendo um texto, que informei se tratar de um cartum – desenho caricatural com intenção crítica e/ou humorística, texto que circula em suportes textuais como revistas e jornais.

Por identificar que meus alunos tinham uma compreensão de texto atrelada à linguagem verbal, mais precisamente ao verbal escrito, este momento aula me deu a oportunidade de verificar que havia a real necessidade de trabalhar sistematicamente com a leitura dos textos multimodais para que a minha mediação lhes possibilitasse a compreensão da imagem enquanto portadora/produtora de significados textuais, significados construídos pela relação de complementariedade entre os variados modos de representação linguísticos, imagéticos, gráficos, tipográficos etc. É necessário possibilitar aos meus alunos a ampliação da noção de texto para que eles possam compreender que textos, assim como o cartum lido,

são textos porque constituem uma unidade de linguagem dotada de sentido e porque cumprem um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes desta enunciação (CAVALCANTE, 2014, p. 17).

Verifiquei que precisava propor aos meus alunos atividades de leitura que favorecessem a ampliação de suas concepções sobre texto visto. Com este objetivo, elaborei o projeto de intervenção intitulado *Construindo práticas de letramento a partir de textos multimodais* cuja análise da aplicação apresento a seguir, sem perder de vista que o ato de ler

envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido (COSCARELLI, 2010, p. 36-37).

A partir desta compreensão, todas as etapas da minha intervenção buscaram possibilitar o contato com gêneros multimodais impressos que pudessem contribuir para a formação dos meus alunos enquanto sujeitos leitores capazes de: ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos e códigos em textos multimodais para a compreensão de fenômenos e práticas sociais; reconhecer as conexões entre as modalidades verbal e visual na produção de sentidos nos textos multimodais; identificar as especificidades dos gêneros textuais lidos; identificar o objetivo dos textos; comentar a função social dos gêneros textuais lidos a cada momento aula; atribuir sentidos a textos multimodais impressos.

5. Análise da intervenção

O objetivo inicial deste estudo era o de possibilitar aos meus alunos o desenvolvimento de competências de leitura de gêneros multimodais, no entanto, constatei que primeiramente fazia-se necessário ampliar a concepção que tinham sobre texto³⁴, pois verifiquei que concebiam texto apenas o que fosse materializado pela linguagem verbal. Logo, minha intervenção passou a ter como foco possibilitar que compreendessem a imagem como produtora de sentidos, centrando-se na relação de complementariedade entre os modos verbal e visual.

A sequência didática utilizada para alcançar tal objetivo foi elaborada a partir da seleção de alguns dos textos multimodais apresentados no livro didático *Português: linguagens, 7º Ano*, de William R. Cereja e Tereza C. Magalhães, que utilizo como guia para o planejamento/execução de minhas aulas e sobre o qual apresentei uma breve análise nesse estudo. Esta seleção fundamentou-se na minha proposição de potencializar as atividades de leitura indicadas no LD, considerando que, se este material didático chega às escolas, não pode ser desprezado principalmente por ser contra o desperdício do dinheiro público que tão largamente é investido em sua produção e distribuição.

Optei por apresentar a análise a seguir guiando-me pelas etapas em que as atividades foram realizadas por considerar as especificidades de cada gênero textual trabalhado. Considerando, também, que, apesar do objetivo da minha intervenção ser o possibilitar o desenvolvimento das capacidades de leitura de textos multimodais, estou propondo leituras de gêneros textuais diferentes – uma charge, três tiras, uma capa de revista e um cartaz publicitário – utilizados para suprir necessidades comunicativas específicas como informar, persuadir, reclamar, solicitar, anunciar, contar, divertir, ensinar etc. atendendo a “objetivos de situações sociais diversas” (CAVALCANTE, 2014, p. 44) e que, portanto, exigem estratégias de leitura também diferentes.

As atividades de leituras foram propostas, em duas horas aula cada (cem minutos), numa tentativa de articular as modalidades verbal e visual considerando seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos na construção de sentidos dos

³⁴ Tomo texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, *apud* CAVALCANTE, 2014, p. 18) que pode materializar-se, no caso dos textos impressos, tanto pelo modo verbal quanto pelo modo visual ou pela relação de complementariedade entre estes dois modos.

textos. Nesse viés, ressalto, em conformidade com Mônica M. Cavalcante, a necessidade de, ao tomar o texto como objeto de análise, considerar

mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo da (re)construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto (CAVALCANTE, 2014, p. 30),

sendo que reconheço que os sentidos atribuídos aos textos dependem da postura do leitor, da qualidade de sua interação com o texto não somente pela ativação de conhecimentos linguísticos e da ativação de seus conhecimentos socialmente adquiridos mas, também do gênero textual e da situação comunicativa a que atende.

5.1. *Lixo do Ciço*

A primeira aula da intervenção, com duração de cem minutos, foi realizada a partir da leitura da charge *Lixo do Ciço*, de Walmar Buarque, apresentada dividida em quatro partes expostas sucessivamente com o auxílio do projetor de imagens com o objetivo de permitir que os alunos compreendessem que o sentido do texto foi construído com base na relação de complementariedade entre as linguagens verbal e imagética constitutivas do texto.

A escolha deste texto, único que não faz parte do livro didático, deu-se em função da decisão conjunta dos professores da Unidade Escolar em reunião pedagógica de, durante a semana de 31 de agosto a 4 de setembro, abordarmos questões relativas à produção do lixo numa tentativa de conscientizar os alunos da necessidade preservar a limpeza do ambiente escolar e de ampliar esta conscientização tanto para o ambiente doméstico quanto para os espaços públicos que costumamos frequentar.

TEXTO 29: Charge – *Lixo do Ciço*



BUARQUE, Walmar. O lixo do Ciço. In: *Coluna Contraponto*. 17 de dezembro de 2011.

A charge ironiza a atitude de algumas pessoas em relação ao problema do lixo. Apesar de assustada com a aumento do lixo em volta de sua casa, a mulher pensa que, para resolver seu problema, basta mudar de residência. Visão ingênua contraposta pela fala do marido que indica que a solução reside na necessidade de mudarem seus hábitos de consumo.

Para iniciar a atividade, informamos aos alunos que apresentaríamos o texto em fragmentos para que pudessemos ler suas partes e, aos poucos, irmos construindo os sentidos nele propostos. Esta estratégia de apresentação, por fragmentos, foi utilizada para possibilitar que os alunos compreendessem a relação de complementariedade entre as modalidades visual e verbal na construção de sentidos propostos nos textos. Primeiramente, apresentei apenas as figuras da mulher e do homem e solicitei que lessem suas fisionomias. Coerentemente, os alunos disseram se tratar de uma mulher que parecia estar com muito medo e um homem calmamente lendo um jornal.



Indaguei se as informações oferecidas eram suficientes para que falassem sobre o tema desenvolvido pelo texto. A maioria concordou que eles não poderiam afirmar com convicção. Todavia, apenas uma das alunas chamou à atenção para a expressão “Lei do lixo” escrita no que supostamente seria um jornal, afirmando que “poderia ser” algo relacionado à questão do lixo. Neste ponto indico o equívoco de ter apresentado o recorte sem ter “apagado” a expressão “Lei do lixo” o que favoreceu para que a aluna apresentasse tal afirmativa.

A seguir, apresentei a imagem com o acréscimo dos balões de fala. Primeiramente perguntei se reconheciam aquele recurso gráfico e onde eles costumavam encontrá-lo. Alguns afirmaram que era “algo” que indicava que as pessoas estavam falando e que costumavam ver o recurso em Histórias em Quadrinhos (HQ). Informei-lhes que poderiam chamar o recurso de balão de fala e que, realmente, eram muito comuns nos HQ.



Nesse ponto indaguei se o texto verbal trazia informações que os ajudassem a descobrir o assunto abordado no texto. Uma das alunas afirmou que seria algo relacionado à mudança, uma mudança que acalmaria a mulher, mas com a qual o homem não concordava totalmente.

O terceiro fragmento apresenta um novo elemento: uma antena externa de televisão.



A leitura desse fragmento gerou o diálogo transcrito a seguir³⁵:

Professora: Bom, que nova informação acrescentamos ao texto?

Aluna (Rafaela): Uma antena de TV, professora.

Professora: Então podemos dizer onde as personagens estão?

Aluna (Cristina): Sim. No telhado.

Professora: Podemos dizer o que fazem ou o porquê de estarem no telhado?

Aluno (Paulo): Ora, as pessoas sobem no telhado para consertar antena!

Professora: Há algo no texto que indique que as personagens foram consertar a antena?

Aluna (Rafaela): Não, professora.

Professora: Vamos pensar juntos: quando vamos consertar algo, geralmente usamos o quê?

Aluno (Roberto): Ferramentas.

Professora: Há alguma representação de ferramentas no texto?

Aluna (Cristina): Não!

Professora: Então, podemos descartar essa ideia?

Alunas (Rafaela e Cristina): Sim!

Professora: Então, posso dizer que a antena é um elemento que me indica onde as personagens estão?

Alunos: Isso!

Professora: Vamos ler o texto completo agora.

Finalizando a leitura compartilhada, apresentei o texto na íntegra retomando a indagação inicial sobre a existência de informação necessária para a compreensão do texto. A maioria dos alunos confirmou que, com a informação visual que completava o texto, conseguiam entender o porquê de a mulher estar assustada e o motivo das personagens estarem no telhado: a quantidade excessiva de lixo que tomava o espaço onde normalmente as personagens deveriam ser apresentadas no texto.

A maioria dos alunos demonstrou uma leitura contextualizada do texto, sendo capaz de inferir a crítica feita sobre a ingenuidade de algumas pessoas em relação ao problema do lixo e sobre a proposição de uma necessária mudança de hábitos de

³⁵ Os diálogos aqui apresentados são fruto de anotações feitas durante a realização da atividade, representando uma aproximação da fala dos alunos que tiveram os seus nomes substituídos para preservar sua identidade.

consumo, hábitos responsáveis pela geração de imensa quantidade de produtos que não serão mais utilizados.

Apesar de alguns alunos demonstrarem que estão construindo a noção de que há textos que são produzidos com outros recursos semióticos além da linguagem verbal, verifiquei a necessidade de aprofundar o trabalho com a leitura da modalidade visual, visto que poucos demonstram compreender sua função no texto e que um quantitativo significativo dos alunos ainda fixa sua leitura na modalidade verbal.

5.2 Nicolau e Traças³⁶

O segundo momento da intervenção, realizado a partir da leitura das tiras cômicas *Nicolau*, de Lucas Lima, e *Traças*, de Fernando Gonsales, proporcionou maior participação da turma em função do gênero ser conhecido por todos. Esse fato vem ao encontro de pressupostos defendidos por autoras como Isabel Solé de que nos baseamos tanto nos aspectos textuais quanto “em nossas experiências e conhecimentos sobre o que esses índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Destaco que a atividade foi realizada apresentando-se os textos em etapas sucessivas utilizando recortes textuais³⁷. O objetivo dessa estratégia utilizada para a leitura das duas tirinhas é possibilitar que os alunos percebam que esse gênero textual só se completa como unidade comunicativa a partir da relação de complementariedade³⁸ de sentidos entre linguagem verbal e linguagem imagética.

Descrevo a seguir a atividade proposta a partir da leitura da tirinha *Nicolau*, de Lucas Lima.

No primeiro momento, seguindo as orientações propostas no projeto de intervenção, apresentei apenas a modalidade verbal sem o recurso dos balões de fala mantendo os recursos gráficos utilizados pelo texto original.

³⁶ Os anexos 3 e 4 apresentam a atividade proposta pelo livro didático para a leitura destes textos.

³⁷ Uso aqui o termo recorte textual por ter fragmentado os textos apresentando-os ora apenas a linguagem verbal ora a linguagem imagética para, ao final da leitura de cada texto, apresentá-los integralmente.

³⁸ Relação que ocorre quando “ambas as fontes de informação, imagem e texto, são importantes para se compreender o sentido global de uma mensagem” (SANTAELLA, 2010, p.115).

Nicolau - Lucas Lima

– **VOCÊ SERÁ HIPNOTIZADA, CRIATURA INFERIOR! VOCÊ ATENDERÁ SOMETE ÀS MINHAS ORDENS!! VOCÊ SERÁ MEU ESCRAVO, VOCÊ... SIM, MEU MESTRE, O QUE O SENHOR DESEJA?**

– QUE IDIOTA!

(Nicolau – Primeiras histórias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 19.)

Solicitado que lessem o texto, os alunos reconheceram tratar-se de um diálogo em função da presença do símbolo gráfico que inicia os períodos (travessão); identificaram o assunto da conversa, alguém querendo hipnotizar alguém, mas não atentaram para o destaque gráfico dado ao início do primeiro período nem para o realce dado à palavra “hipnotizada”.

Perguntei-lhes se o texto oferecia ou não informações suficientes para que identificassem quem seria hipnotizado e se o hipnotizador teria conseguido hipnotizar a tal “criatura inferior”. A maioria dos alunos afirmou que tanto o hipnotizador quanto a criatura seriam homens por causa do uso das expressões “meu escravo”, “meu mestre” e do pronome “senhor” que aparece ao final do primeiro período. Quanto à segunda indagação, apenas alguns afirmaram o fracasso da tentativa por causa da resposta “Que idiota!”.

Informei que continuaríamos a ler o texto, acrescentando informações para verificarmos suas hipóteses e, em seguida, apresentei o diálogo com o recurso dos balões de fala inseridos na caixa de texto como mostra o recorte do texto a seguir:



Este momento foi muito interessante porque, de imediato, os alunos identificaram o gênero textual, afirmando tratar-se de uma tirinha e, no momento em que os questionei sobre o objetivo do texto, os alunos afirmaram que era divertir o

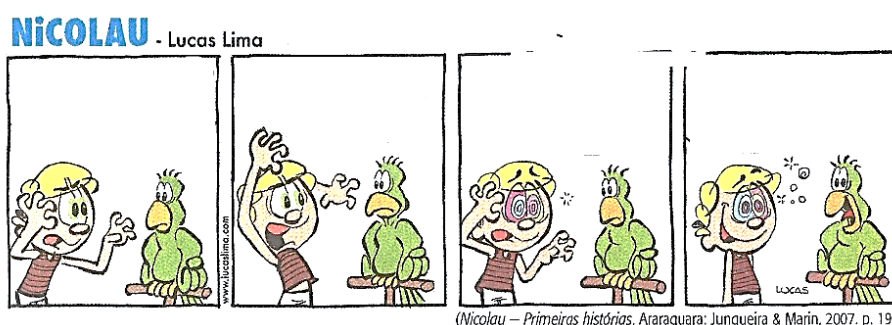
leitor, “fazer o leitor rir”³⁹. Esse fato comprova o pressuposto defendido por autores como Mônica M. Magalhães de que “o reconhecimento do gênero, por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence” (CAVALCANTE, 2014, p. 51).

O reconhecimento feito pelos alunos indica que o conhecimento prévio sobre os tipos de textos, suas características, suas pistas (indicadores) favorecem a compreensão dos sentidos fornecidos e por este motivo devem ser compreendidos como conteúdo do ensino. Vale ressaltar que esta compreensão não é mera “tradução” do texto porque o leitor não atua passivamente no ato de ler (SOLE, 1998).

Perguntei se poderíamos continuar afirmando se tratar de um diálogo entre “duas pessoas” e alguns indicaram que sim pois, os balões de fala utilizados nos quadrinhos indicavam que as personagens estavam mantendo um diálogo.

Indaguei em seguida se já tínhamos informações suficientes para dizer quem estava tentando hipnotizar quem. Uma das alunas afirmou que, se tivéssemos as imagens, poderíamos dizer quem seriam “essas pessoas”. Nesse momento, informei que utilizávamos o termo “personagens” para nos referirmos aos interlocutores do texto, pois estes poderiam ser pessoas, animais ou até mesmo objetos (seres inanimados), exemplificando com Histórias em Quadrinhos como *Turma da Mônica*, *Pato Donald*, *Bob Esponja* etc.

Em seguida, apresentei outro recorte do texto apenas com a modalidade visual e solicitei que o lessem. O momento foi de surpresa para os alunos que logo começaram a afirmar que se tratava de um menino querendo hipnotizar o papagaio e que a tirinha era muito engraçada porque o menino acabou hipnotizado.



(Nicolau – Primeiras histórias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 19.)

³⁹ Fala de uma das alunas anotada pela autora durante a realização da atividade.

Por perceber que os alunos estavam relacionando as imagens com os balões de fala apresentados anteriormente, questionei se poderiam fazer esta afirmação apenas lendo as imagens e quais dos seus elementos confirmariam essa ideia. Os alunos conseguiram identificar a posição das mãos e os efeitos gráficos circulares dos olhos da personagem humana e em frente ao seu rosto como relacionados ao ato de hipnotizar.

Para finalizar, apresentei o texto completo e retomei a afirmação dos alunos sobre o objetivo do texto perguntando-lhes o que potencializava a graça do texto além do fato da personagem humana ter hipnotizado a si própria. Nesse ponto, os alunos não conseguiram identificar a ironia do texto em relação a suposta superioridade humana sobretudo porque, enquanto “criatura inferior”, conhecida por apenas repetir a linguagem humana, o papagaio teria sido facilmente hipnotizado.

TEXTO 30: Tira – *Nicolau*, de Lucas Lima



FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 83.

Um aspecto que também passou despercebido dos alunos está relacionado aos recursos gráficos aplicados na apresentação da modalidade verbal. No caso da tirinha lida, o recurso do negrito dá ênfase a suposta superioridade da personagem humana. Além do uso da caixa alta para dar destaque à palavra “**HIPNOTIZADA**”, observa-se que esse recurso é utilizado até quase o final do terceiro quadrinho. Ao começar a se auto hipnotizar, a representação da fala da personagem perde o negrito utilizado anteriormente. Todavia, os alunos demonstraram o entendimento de que para que pudessem compreender o texto era necessário ler tanto o verbal quanto o imagético relacionando os sentidos oferecidos pelas duas modalidades.

A segunda atividade de leitura foi realizada a partir da tirinha *Traças*, de Fernando Gonsales como descrevo a seguir.

Para a leitura da segunda tirinha, apresentei o texto com a supressão da imagem da Bíblia no terceiro quadrinho e solicitei que fizessem sua leitura, avisando-os que um elemento visual tinha sido propositalmente apagado do texto.



Dando seguimento, indaguei aos alunos em qual local as traças deveriam estar. Muitas foram as afirmações pois, segundo os alunos, as traças poderiam estar no guarda-roupa, nas paredes da casa, nos móveis etc. Poucos indicaram se tratar de um livro, fazendo referência à pergunta do primeiro balão do primeiro quadrinho “Quem roeu a página 29?”.

Considerando suas suposições, pedi que relessem o segundo balão de fala do terceiro quadrinho. Chamei-lhes a atenção para a indicação de que as traças estavam dentro de um livro onde não conseguiriam, por algum motivo, mentir. Perguntei novamente qual seria esse lugar apresentando, em seguida, o texto completo.

TEXTO 31: Tira – Traças, de Fernando Gonsales



FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 97.

Quando identificaram o formato da imagem e leram o título do livro, compreenderam o motivo da traça não conseguir mentir e ter que ser “o dedo duro”, dizendo quem havia roído a página 29.

Os alunos indicaram a mentira como pecado fazendo referência aos mandamentos da Bíblia. Concordando com os alunos que mentir não era uma atitude

correta, perguntei-lhes se, então, ser “dedo-duro” era aceitável. Minha pergunta causou verdadeiro rebuliço na turma. As opiniões foram as mais diversas, mas não pude explorá-las porque a sineta já avisava o final da aula.

A leitura desta segunda tirinha reforçou o entendimento dos alunos de que os elementos visuais de um texto são produtores de sentidos e que precisam ser lidos assim como a linguagem verbal para que, a partir da identificação da relação de complementariedade entre as modalidades verbal e visual, possam identificar os significados pretendidos pelo autor e sua intencionalidade.

5.3 *Drácula chamando Hugo*

Para discorrer sobre a atividade desenvolvida a partir do texto *Drácula chamando Hugo*, de Fernando Gonsales, acredito ser pertinente apresentar como a sua leitura deste texto está proposta no livro didático, indicando-a como uma das exceções em que o gênero tira é utilizado como proposta de leitura e não como ponto de análise de aspectos gramaticais.

TEXTO 32: Tira – *Drácula chamando Hugo*, de Fernando Gonsales

Leia essa tirinha, de Fernando Gonsales:



1. Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas.

- a) Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila? *A imagem dela, com as mãos juntas na frente do corpo, um olhar apaixonado e a afirmação de que seu desejo – o de ter o segredo do seu pescoço descoberto – foi realizado.*
- b) O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso? *Ele vomita.*
- 2.** Na tira, a palavra **segredo** tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.
- a) Qual o sentido de **segredo** na fala da moça? *Na visão dela, o segredo era sua beleza, seu charme, seu pescoço bonito e tratado.*
- b) O que o drácula considera **segredo**? *O creme hidratante com óleo de quiabo que tinha sido usado pela vítima, causando-lhe desgosto.*
- 3.** Explique o título da tira, “Drácula chamando Hugo”. *O título faz referência ao vômito do Drácula. Hugo é uma palavra cujos sons lembram o de alguém vomitando. Professor: Se quiser, comente que Hugo é uma onomatopeia de vômito.*

FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens, 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 85.

Considero esta atividade como avanço significativo em relação à leitura dos textos multimodais. Todavia, apesar das questões guiarem o leitor para a leitura das duas modalidades, verbal e visual, em busca da compreensão dos sentidos propostos pelo texto, elas induzem o leitor a uma interpretação fixa, pré-determinada pelos autores do livro, ao explicitarem informações do tipo “a moça não parece amedrontada”, “ela está tranquila” ou o “Drácula não parece satisfeito com o alimento”.

Destaco outro aspecto que acredito fragilizar a proposta: não há o estímulo para que os alunos demonstrem seus conhecimentos prévios, principalmente porque a primeira questão contextualiza a personagem Drácula e informa os possíveis efeitos de sua presença para a personagem feminina, além de evidenciar que ele se alimenta mordendo o pescoço das pessoas. Mais do que direcionar a leitura dos alunos, as questões trazem uma leitura pronta de aspectos que creio deveriam ser estimulados como leitura prévia do texto (SOLE, 1998).

Neste sentido, redimensionei os questionamentos, propondo ao apresentar o texto para os alunos, como primeiras questões a solicitação para que eles descrevessem o ambiente e as personagens. Todos os alunos reconheceram a personagem masculina como sendo o Drácula. Primeiro em função do título onde aparece o seu nome, depois pela leitura da imagem, identificando-lhe os dentes e a capa comumente usada pela personagem nos filmes de terror. Os alunos também identificaram, pela imagem, que o vampiro estava passando mal. Já em relação à personagem feminina, descreveram-na como alta, magra, feia e calma. Em seguida, indaguei-lhes o motivo de afirmarem que a moça parecia calma. Todos concordaram

com a afirmativa de uma das alunas de que, por se tratar de um vampiro, o “normal” seria ela estar apavorada pois, ela seria morta pelo Drácula.

Retomei a leitura do título da tira “Drácula chamando Hugo” e perguntei-lhes qual a sua relação com a imagem. Nenhum deles soube afirmar e alguns disseram que, tirando o nome da personagem, o título não fazia muito sentido. Dando prosseguimento, perguntei se lembravam o que era uma onomatopeia dando exemplos como “ploft”, “toc toc”, “tic tac”, “crás” dentre outras. Notei que alguns não estavam compreendendo o motivo de eu estar retomando este aspecto então, disse-lhes que, neste caso, a palavra “Hugo” estava sendo empregada como uma onomatopeia, como uma representação do som do vômito. Perguntei se já haviam escutado a expressão “chamar Raul” e se sabiam o significado. Logo um dos alunos afirmou que se o título fosse “Drácula chamado Raul” ficaria mais fácil de perceber a relação do título com a imagem.

O fato de não partilharem do conhecimento cultural expresso pelo autor dificultou para os alunos estabelecer a relação entre as modalidades verbal e a visual, comprovando que “o sentido só será construído se as bagagens sociocognitivas forem parcialmente semelhantes” (CAVALCANTE, 2014, p. 23). Considerando a diversidade cultural que caracteriza nosso país, expressa significativamente nos regionalismos e falares locais, a questão que pede “Explique o título da tira, ‘Drácula chamando Hugo’, não deveria ser dirigida para o aluno. Deveria ser uma orientação para o professor destacando que o não entendimento de um texto pode não estar relacionado ao desconhecimento do léxico da língua, mas dos sentidos culturais que ela expressa.

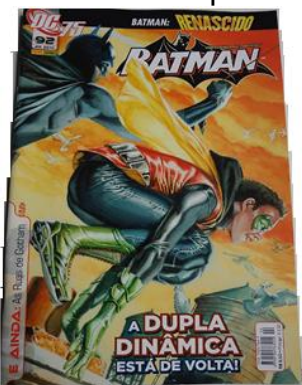
A leitura da tira em questão objetivou consolidar a compreensão da imagem como produtoras de sentidos textuais em relação de complementariedade com a modalidade verbal. Sem ela, o humor, característica do gênero, não seria possível. Haveria apenas a constatação da composição do creme de beleza utilizado pela personagem feminina. Neste sentido, constato a importância da minha mediação para que os alunos estabelecessem essa compreensão e evidenciassem que não bastava ler apenas o verbal ou o visual pois, só relacionando as duas modalidades conseguiam identificar o objetivo humorístico do texto: o Drácula fragilizado, vomitando por causa do óleo de quiabo.

Essa atividade evidenciou que “as experiências e contextos de vida de cada pessoa condicionam a forma como as imagens são interpretadas” (FERNANDES, 2011, p. 56).

5.4 Capa da Revista Superinteressante

A seleção desse gênero deu-se em função de sua presença no livro didático (LD) analisado neste estudo. Apesar das capas de revistas utilizadas no LD manterem uma relação simbólica com o conteúdo temático dos capítulos em que aparecem, não existe uma proposta de leitura para o gênero. A seguir, trago como exemplo a capa da *Revista Batman* utilizada no livro didático apenas para ilustrar a temática *Heróis* da Unidade 1, Capítulo 2 – *O herói e seu avesso*:

TEXTO 33: Capa de revista – *Batman*

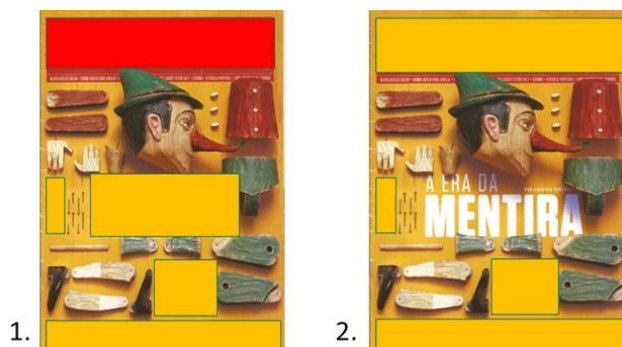


FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 41.

A inserção do gênero nesse estudo também está atrelada à compreensão de que

as capas entendidas como gênero possibilitam uma leitura que não se reduz a simples decodificação da materialidade sígnica, mas procura relacioná-la ao contexto sócio histórico e aos interesses imediatos do enunciador (empresa) tanto do ponto de vista publicitário como também dos valores que expressa (PUZZO, 2009, p. 14).

A exemplo da estratégia utilizada para a leitura das tirinhas, a leitura feita a partir do gênero capa de revista – *Superinteressante*, edição de agosto de 2015 – foi realizada a partir da apresentação sequencial de recortes do texto conforme exposto a seguir:





TEXTO 34: Capa de revista – *Superinteressante*, agosto de 2015.



5. FONTE: Revista *Superinteressante*. São Paulo: Editora Abril, 2015.

Primeiro, informei aos alunos que iria apresentar o texto “por partes” até chegarmos ao texto completo e, em seguida, propus a leitura do imagético a partir da

supressão da linguagem verbal pedindo que os alunos descrevessem seus elementos. Nesse ponto, os alunos não tiveram dificuldades para identificar Pinóquio, famoso personagem de Carlos Collodi que vê, a cada mentira, seu nariz crescer.

Perguntado o motivo da personagem ser apresentada desmontada, a maioria dos alunos respondeu que “é para ser montado”. Salientei que essa resposta aparentemente óbvia estava adequada se considerarmos apenas os elementos visuais do texto pois, “aquilo que apontamos como dito no texto deve estar respaldado pelo que, de fato, consta lá, na sua superfície ou nas entrelinhas” (ANTUNES, 2010, p. 79). Cabe-me indicar que, para compreender o motivo dessa apresentação, seria necessário que também tivessem conhecimento dos elementos verbais, principalmente em relação ao período “Entenda por que e aprenda a lidar com isso”. Montar o Pinóquio nos possibilitaria entender seu funcionamento e nos permitiria lidar (brincar) com ele. A relação entre o boneco desmontado e o período indicado estabelece a coesão entre o imagético e o verbal neste texto.

O segundo momento, apresentei a capa da revista propondo a leitura da manchete central “A era da mentira”. Imediatamente os alunos indicaram a relação entre a personagem representada e o título sendo que, os que efetivamente estavam envolvidos com a atividade, afirmaram que o texto teria como tema a ideia de que a mentira seria algo comum em nossos dias, proposição confirmada ao lerem o terceiro recorte em que propus a leitura dos subtítulos da manchete central.

Após a apresentação do quarto recorte do texto, os alunos automaticamente identificaram se tratar de uma capa de revista ao lerem o seu nome – *Superinteressante*. Aproveitando este momento, perguntei-lhes se sabiam qual o objetivo de uma capa de revista e novamente pude constatar que, assim como na atividade com o gênero tira, a identificação do gênero promove o reconhecimento de seus objetivos que, neste caso, foi indicado por alguns deles como “dizer sobre o que a revista vai falar”, “atrair o olhar das pessoas” e “chamar a atenção para a reportagem”⁴⁰.

Em seguida propus a leitura das chamadas das reportagens secundárias na parte inferior da capa da revista e perguntei qual a sua função no texto. Após relerem os fragmentos, os mais participativos indicaram se tratar de outras reportagens que poderiam ler na revista. Mostrei-lhes um exemplar da revista e solicitei que um aluno

⁴⁰ Falas dos alunos anotadas pela autora durante a atividade.

confirmasse se essa afirmativa era verdadeira. A partir de sua afirmativa, perguntei se os elementos explorados eram importantes no texto. Solicitei que imaginassem uma revista com a capa toda em branco (ou outra cor que quisessem) e me dissessem se comprariam ou não a revista. Todos foram categóricos em dizer que não e que a capa era muito importante para definir se comprariam ou não uma revista.

Aproveitei para explicar-lhes que existem edições de revistas que abordam um único tema e, nesse caso, elas são chamadas de edições especiais. Nesse momento, perguntei se conheciam o símbolo à direita do título. Alguns identificaram corretamente como código de barras afirmando que servia para saber o preço da revista. Informei que, além do preço, outras informações poderiam ser obtidas a partir da leitura ótica do código como o número de exemplares impressos, a data de impressão etc. e o quanto o uso deste tipo de código facilitava as operações comerciais atualmente.

A essa altura, apenas metade da turma estava participando ativamente da atividade. O movimento de entra e sai dos alunos da turma e de outras salas é uma constante e tem diminuído o nível de atenção dos alunos. Há uma nítida dispersão de alguns alunos (rapazes) que preferem ficar se agredindo verbalmente ou usando aplicativos de jogos do celular.

Apesar desse contratempo, considero que a atividade foi muito produtiva em função do envolvimento daqueles que faziam questão de dar suas contribuições para a discussão sobre o texto. Percebo que a compreensão de que a leitura de textos multimodais⁴¹ envolve leitura atenta das relações de sentido estabelecida entre os elementos verbais e visuais está sendo desenvolvida por aqueles que participam atentamente das atividades propostas.

5.5 Luzes na praia desorientam e matam as tartarugas marinhas

Concluindo as atividades desta intervenção, propus a leitura do cartaz publicitário assinado pelo Projeto Tamar apresentando-o na íntegra sem suprimir elementos textuais como feito nas etapas anteriores. A escolha deste texto deu-se em função da atividade proposta para a sua leitura no livro didático (transcrita a seguir)

⁴¹ Sem entrar no mérito de que todos os textos são multimodais ou não.

que, apesar de ser utilizada para trabalhar aspectos gramaticais dissociados dos seus valores na construção de sentidos do texto, traz-nos orientações para a leitura tanto do verbal quanto do imagético representando, a meu ver, um avanço em relação as demais atividades de leitura dos gêneros que conjugam as modalidades verbal e imagética.

TEXTO 35: Cartaz publicitário – *Luzes nas praias desorientam e matam as tartarugas marinhas!*

O cartaz a seguir tem por objetivo alertar sobre o perigo que as luzes artificiais nas praias representam para os filhotes de tartarugas marinhas. Leia-o e depois responda às questões de 1 a 4.



1. Observe a imagem que compõe o cartaz.
 - a) O que ela retrata?
 - b) De que tipo é o local mostrado na imagem? Descreva o local e a cena que nele vê.

Trata-se de uma praia. Nela há coqueiros, um hotel com luzes acesas e três gatos olhando para um grupo de filhotes de tartarugas. Professor: Sabe-se que são filhotes porque parecem estar usando fraldas, representadas por parte da casca dos ovos.
2. Na fala da tartaruginha:
 - a) Qual o advérbio presente? *aqui*
 - b) Como ele se classifica? *advérbio de lugar*
 - c) Que elemento ele indica? *o mar*
3. Observe os gatos que aparecem na imagem.

Na sua opinião, por que eles estão de olho nas tartaruginhas e um deles está até mesmo pulando na direção delas? *Provavelmente para devorar as tartaruginhas.*
4. Na sua opinião, em que se baseia a afirmação "Luzes na praia desorientam e matam as tartarugas marinhas", feita no cartaz? *Quando os filhotes de tartaruga marinha saem dos ovos, eles precisam se dirigir imediatamente ao mar para sobreviver. Se houver luzes*

artificiais por perto, eles são atraídos por elas e deixam de ir para o mar e, estando fora dele, tornam-se presas fáceis de animais maiores. Assim, indiretamente, as luzes nas praias contribuem para a não sobrevivência de tartarugas marinhas.

FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. Português: Linguagens, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 62.

O primeiro passo na realização da leitura do texto centrou-se na verificação dos conhecimentos que os alunos tinham em relação ao Projeto Tamar. Lancei algumas perguntas, tais como: Vocês sabem o que é Projeto Tamar? Já ouviram falar a respeito? O que ele faz? Com qual (s) objetivo (s)? Sabem onde podemos encontrá-lo?

O momento oportunizou a participação ativa da maioria dos alunos que demonstraram não apenas ter conhecimento do trabalho do Tamar em defesa das tartarugas e outros animais marinhos como também já terem visitado o Projeto. Alguns já o visitaram em Praia do Forte, outros em Arembepe e uma de minhas alunas afirmou ter visitado o Tamar no Estado de Sergipe. Notei que este momento favoreceu a apresentação do texto estimulando a participação dos alunos que, a cada pergunta lançada, faziam questão de demonstrar seus conhecimentos a respeito do tema proposto pelo cartaz.

Dando prosseguimento apresentei o texto projetado na parede com o recurso do *Data Show* e perguntei-lhes o que víamos no texto. Neste momento, a maioria dos alunos fez referência primeiramente à presença da imagem das tartaruguinhas na praia. Perguntei o motivo de afirmarem ser “tartaruguinhas” e eles afirmaram que o ovo quebrado “dizia” que elas acabaram de nascer.

A leitura do cartaz gerou o diálogo transcrito a seguir⁴²:

Professora: Bom, o que mais vocês veem no texto?

Aluna (Rafaela): Um hotel.

Professora: O que faz você dizer que é um hotel?

Aluna (Rafaela): A placa com o nome.

Professora: Ah! Então não temos apenas imagens.

Aluno (Paulo): Tem o nome do hotel e um título.

Professora: O que diz o “título”?

Aluna (Cristina): Que as luzes atrapalham as tartarugas.

⁴² Os diálogos aqui apresentados são fruto de anotações feitas durante a realização da atividade, representando uma aproximação da fala dos alunos que tiveram os seus nomes substituídos para preservar sua identidade. Optei utilizar a norma padrão na transcrições.

Professora: Atrapalham como?

Aluno (Roberto): Porque elas não vão para o mar. Eu vi no Tamar que quando elas nascem, elas vão para o mar.

Professora: Verdade. Vamos ler a chamada do cartaz? “Luzes na praia desorientam e matam as tartarugas marinhas”. Se elas não vão para o mar por causa das luzes é porque ficam desorientadas. E por que as luzes matam as tartarugas?

Aluna (Cristina): Porque elas vão servir de comida no hotel.

Professora: Será?! O que mais vemos na imagem?

Aluno (Paulo): Dois gatos. Um no telhado e outro pulando para o chão.

Professora: O que você acha que o gato que está pulando vai fazer?

Aluno (Paulo): Não sei?

Professora: Será que vai atacar as tartarugas?

Aluno (Roberto): Como se o casco da tartaruga é duro??

Nesse ponto é interessante notar que a compreensão do texto está intrinsecamente relacionada aos conhecimentos prévios dos alunos. Poucos sabem que o casco da tartaruga recém-nascida é duro e que este é um dos motivos que dificultam sua sobrevivência caso não alcancem o mar logo que nascem pois facilmente podem ser esmagadas por pneus de carros ou serem devoradas por animais maiores que elas como indica a atividade do livro didático.

Continuando nossa incursão pelo texto chamei a atenção dos alunos para a imagem da tartaruga que faz o movimento contrário ao das demais e para o balão de fala que dela emana. Indaguei a que poderíamos relacioná-la e todos concordaram com a proposição feita por uma das alunas de que indicava a sobrevivência de uma das tartarugas já que esta se dirigia para onde realmente deveria ir. Aproveitando o momento, perguntei para a turma qual a relação entre a imagem da tartaruga e o seu balão de fala com o objetivo de demonstrar a relação de complementariedade entre as duas modalidades na construção de sentido do texto.

Quanto à presença dos logotipos do Projeto Tamar, da Petrobrás:

Professora: Vocês notaram que há o nome de duas empresas na parte superior do cartaz?

Aluno (Paulo): Sim. Tamar e Petrobrás.

Professora: Qual a função destas imagens no texto?

Aluna (Viviane): Dizer quem está fazendo a propaganda.

Professora: Ótimo. São as responsáveis diretas pela publicação do cartaz. Esta imagem é chamada de logotipo, uma espécie de marca que representa uma empresa ou um produto. E qual a função dos logotipos que aparecem na parte inferior?

Alunos: ...⁴³

Professora: Elas representam as empresas que fazem parceria com as responsáveis diretas pela publicação do cartaz. Elas apoiam a divulgação das ideias do cartaz. Por falar nisso, qual o objetivo deste texto?

Aluna (Rafaela): Defender as tartarugas.

Professora: Como?

Aluna (Rafaela): Mostrando o que acontece com as tartarugas.

Neste ponto informei aos alunos que os cartazes publicitários são utilizados não apenas para vender um produto como, também, para divulgar ideais e estimular mudanças no comportamento dos leitores e que teríamos a oportunidade de ler outros cartazes no transcorrer do ano letivo.

Antes de concluir a atividade, indaguei se, caso lêssemos as modalidades verbal e imagética separadas (a exemplo das atividades desenvolvidas anteriormente), poderíamos compreender a intencionalidade do texto. Uma das alunas afirmou que, se lêssemos apenas a imagem, poderíamos apenas achar graça pelo fato da maioria das tartarugas estarem indo na direção errada. Reforcei a afirmativa da aluna indicando que na imagem havia um elemento de perigo para as tartarugas, os gatos, mas que este perigo ficava evidente ao relacionarmos a imagem tanto com a mensagem verbal que intitula o texto quanto com a mensagem de rodapé que faz referência à Lei 7034/97 do Estado da Bahia que proíbe “a utilização de luzes artificiais em praias de desova”.

⁴³ Não houve resposta. Uso a reticências para indicar o silêncio da turma.

6. Conclusões

Ao iniciar este estudo, minha intenção era direcionar a minha investigação em torno do seguinte questionamento: As atividades de leitura que proponho em sala de aula têm possibilitado aos meus alunos o desenvolvimento das competências necessárias à leitura dos gêneros textuais emergentes?

Em busca de respostas, minha proposta inicial era a de aplicar uma sequência didática elaborada em torno do gênero multimodal infográfico como o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias ao gênero. Logo deparei-me com o meu primeiro equívoco que estava relacionado ao pouco conhecimento que tinha em relação aos alunos e sobre suas concepções sobre leitura, sobre texto e mesmo sobre aula de Língua Portuguesa. Não considerei que antes necessitava conhecê-los para poder identificar quais competências eles já haviam desenvolvido e, a partir dos saberes já construídos, planejar minha ação em sala de aula.

O processo de municipalização da Unidade Escolar em que trabalhei desde o meu ingresso, em 1998, no quadro de funcionários da Secretaria de Educação do Estado, fez com que todos os professores da Unidade fossem removidos para o Colégio Antônio de Deus Seixas. Este fato nos imprimiu a necessidade de nos tornarmos membros deste novo espaço de atuação, tarefa que não é tão simples pois, o sentimento de pertencimento a um grupo não é algo que se constrói instantaneamente, requer tempo e disponibilidade não só dos que ingressam no grupo como também daqueles que já o constituem. Este é um caminho que demanda conhecimento, cumplicidade e sentimento de identificação com todos os atores do espaço escolar. Portanto, é um caminho que exige uma longa caminhada. Eis-me aqui andando nesta trilha de pés descalços e mente aberta para o novo.

O mesmo vale para as relações que estabelecemos com nossos alunos. O percurso deste estudo me fez entender que antes de tudo é necessário conhecê-los, saber dos seus projetos de vida e o que pensam sobre o estar na escola e sobre as relações que nela se estabelecem. A verdade é que minhas ações sempre estiveram centradas no ensino. Esqueci-me de que a prática pedagógica deve ter como ponto de partida os conhecimentos já construídos pelos alunos.

Claro que a minha indagação inicial tem pertinência. Mas os fazeres, pedagógicos ou não, devem partir de uma avaliação diagnóstica como referência para

o que deve ser introduzido, ampliado ou consolidado a partir de nossa ação investigativa, sistemática e rigorosamente planejada. Neste sentido ressalto a valiosa contribuição do meu Orientador que me chamou a atenção para o fato de que antes mesmo de elaborar uma sequência didática, deveria verificar quais conhecimentos meus alunos já haviam construído sobre a multimodalidade.

Partindo da atividade inicial para verificar a hipótese de que a leitura de textos multimodais em sala de aula não tem contribuído para que os alunos compreendam a imagem como elemento textual produtor de sentidos do texto, minha constatação foi de que a compreensão sobre texto estava limitada à linguagem verbal. Meus alunos não concebiam a modalidade imagética como produtora de sentidos. Logo, tive que redirecionar o meu estudo e oportunizar momentos de leitura que favorecem tal compreensão. Foi com esse objetivo que a sequência de atividades apresentada neste estudo foi elaborada e aplicada. Creio que obtive êxito já que meus alunos, a cada momento aula, passaram a buscar informações no texto não apenas através da leitura do verbal. Estou certa de que os alunos que participaram ativamente dos momentos descritos acima passaram a compreender que há uma intencionalidade no uso de imagens nos textos e que estas não cumprem apenas uma função decorativa ou lúdica.

As imagens, assim com as palavras, são representações do mundo e produzem sentidos cultural e historicamente situados. Partindo dessa compreensão, compreendi que a leitura de textos multimodais ou não deve considerar não apenas a rede de relações entre os elementos textuais. Faz-se necessário promover o diálogo entre essa rede de relações e nossa biblioteca vivida sem a preocupação de exaurir do texto mensagens preexistentes e fixas pois, como afirma Martine Joly,

Interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo (JOLY, 2014, p. 44).

Outro equívoco estava relacionado a minha própria competência leitora dos gêneros multimodais. No decorrer da aplicação das atividades de leitura descritas na seção anterior, identifiquei que necessitava fundamentar o meu olhar sobre a multimodalidade e elaborar um aporte teórico que favorecesse uma leitura mais atenta e crítica até mesmo dos gêneros com os quais tinha familiaridade. Neste sentido, constatei que

É fundamental que o professor tenha consciência da teoria que está por trás de cada atividade de leitura que realiza em sala de aula. Assim ele terá mais critérios para criar suas próprias atividades e/ou para selecionar entre as que ele conhece, ou que lhe forem sugeridas por colegas ou em materiais didáticos, aquelas relevantes para a leitura. Conhecer um pouco da teoria vai também fazer com que o professor seja capaz de modificar atividades para que elas sirvam aos seus propósitos naquele determinado momento (COSCARELLI, 2002, p. 1).

Esta constatação me levou ao diálogo como o aporte teórico da Gramática do *Design* Visual que acredito ter me proporcionado um olhar mais atento às especificidades e sutilezas da multimodalidade tais como a utilização das cores, das fontes das letras, das molduras; o valor da informação em relação ao posicionamento dos elementos visuais e verbais no texto; a saliência na representação dos elementos; o envolvimento ou distanciamento do produtor elaborada a partir da angulação dos participantes representados; a existência ou não de vetores indicando ações dos participantes; o enquadramento da imagem dentre outros aspectos apresentados neste estudo.

O estudo das metafunções textual, representacional e interativa, propostas por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2008), possibilitou-me desenvolver estratégias de leitura mais atentas às especificidades dos textos multimodais com base na análise:

1. Da coesão e coerência textuais elaboradas pelos modos de organização das estruturas visuais em complementariedade com a modalidade verbal considerando: a disposição espacial dos participantes representados numa relação que põe em jogo os conteúdos compartilhados socialmente e os aspectos postos em discussão no texto (eixo horizontal), a relação entre a essência idealizada ou generalizada da informação contrapondo-se/complementando-se ao seu lado concreto, específico e prático (eixo vertical); o destaque dado às estruturas visuais em função de seu posicionamento no texto (presença das estruturas visuais na frente ou fundo do texto), verificando se o eixo central contém o núcleo da informação visual completada por elementos secundários presentes ou não nas margens do texto; o tamanho com que as estruturas visuais são representadas; o contraste das cores que pode ser utilizado para delimitar ou expandir os sentidos atribuídos às estruturas visuais bem como a presença ou não de molduras que conectam ou isolam os elementos da imagem.

2. Dos valores semânticos que podemos “extrair” dos textos construídos pelas formas de representação das estruturas visuais que podem indicar ação dos participantes representados, seu envolvimento em um evento ou os atributos que

possuem ou lhes são atribuídos, considerando: a presença de vetores que indicam a direção das ações dos participantes representados quando os significados propostos no texto estão relacionados a eventos e/ou ações dos quais estes participam; os valores conceituais marcados pela forma como as estruturas visuais são representadas apresentando sua classe, estrutura ou significado.

3. Das interações estabelecidas no/pelo texto, considerando: as relações entre os participantes representados que nos permite identificar o ator da ação e a sua meta; as relações entre os participantes interativos elaboradas pelos recursos utilizados para estabelecer e manter a interação entre o produtor do texto e seu leitor como a presença ou ausência da “linha do olhar” do participante representado, o enquadramento e a angulação horizontal utilizados para estabelecer distanciamento ou aproximação do participante representado em relação ao leitor, a angulação vertical como indício da relação de poder entre participante representado e visualizador.

O caminho percorrido ofereceu-me pistas para responder ao questionamento proposto no transcórre da aplicação das atividades de leitura: Partindo do pressuposto de que, ao incluir os gêneros textuais que os alunos leem e compartilham cotidianamente, as atividades de leitura em sala de aula podem se tornar mais significativas para meus alunos, como e a partir de quais desses gêneros textuais elaborar propostas que possibilitem a ampliação de suas estratégias de leitura de textos multimodais?

Penso que uma das respostas já está inserida no próprio questionamento. Meu olhar estará atento aos gêneros compartilhados por meus alunos por acreditar que sua inclusão pode motivá-los a participar efetivamente das aulas, instigando-lhes o interesse nas atividades de leitura que venha a propor. Neste sentido, tenho observado que meus alunos utilizam com frequência o aplicativo *WhatsApp* compartilhando um número significativo de textos entre si: memes, vídeos, fotografias, músicas, anúncios publicitários, cartazes etc. Vislumbro a possibilidade de elaborar uma sequência didática a partir de tais textos, considerando que a seleção textual possa (e deva) ficar a cargo dos próprios alunos no intuito de tornar as atividades de leitura significativa. Mas esta será uma nova história.

Finda-se uma etapa que se abre a um leque de possibilidades. O caminho foi árduo, mas não foi árido. Acostumada a enveredar solitariamente pela leitura de tantos textos teóricos, refiz e construí conceitos por meio dos diversos diálogos com colegas

e professores do Mestrado, sobretudo com meu Orientador. Por este motivo valido em minha trajetória profissional a importância da sistematização rigorosa de conhecimentos e do papel da Academia na produção de novos saberes e fazeres, ao mesmo tempo em que espero ter validada a pertinência deste estudo porque “há sempre o que se escutar, por mais que o tema esteja exaustivamente questionado, e que alguém, em algum lugar, afirme que não há mais o que saber” (MACEDO, 2001, p. 4).

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de Ensino; 5)

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo, Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 21)

ARRUDA, Eucídio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. IN: FREITAS, Maria T. de A. (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-22. (Coleção leitura, escrita e oralidade).

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. IN: ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo, Parábola Editorial, 2010. p.11-12. (Estratégias de ensino; 21)

BARROS, Claudia G. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Revista POLIFONIA*, Cuiabá, EDUFMT. n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/341.pdf>. Acesso em: 03/12/2013.

BAHIA, Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos*. Salvador: Secretaria da Educação Básica, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 26/02/2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em: 26/02/2014.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências para a compreensão do currículo escolar. IN: BARBOSA, J. Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 1998. p. 35-55.

_____. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. Salvador: EdUFBA. *Revista da FAGED*, nº 5, 2001. p. 39-55.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CEREJA, William R. e MAGALHÃES, Tereza C. *Português: Linguagens, 7º ano: Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. 7 ed. reformulada.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 20/02/2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1758/entendendo.pdf>. Acesso em 15/11/2015.

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Letras da UFMG, 1999.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Tradução de Tomás R. Bueno. São Paulo: Papirus, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152. (Estratégias de Ensino; 25)

DIONÍSIO, A. P. (Org.) *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. (Série experimentando teorias em linguagens diversas)

FERNANDES, Paula Isabel Mendes. *O texto multimodal e as suas estratégias pictóricas e discursivas: o caso da publicidade impressa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 6ª ed.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOULEMOT, Jean Marrie. Da leitura como produção de sentidos. IN: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 2014.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento?* Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Atividades e estratégias de processamento textual. IN: KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 31-43.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2008. 2nd ed.

_____. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino de leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p.13-37.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução Clara Dornelles. *Revista Trab. Ling. Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 15/02/2014.

LEMKE, Jay. *Gêneros multimodais e travessias transmidiáticas: Semiótica Social e economia política do signo*. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/149947-Multimodal-genres-and-transmedia-traversals/>. Acesso em: 09/12/2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. O rigor fecundo: A Etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. In: *Revista da FAGED*. Salvador, v. 1, p. 39-56, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; SIEBENEICHER, Brito (orgs.). – 3. ed. ver. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 17-31.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

MORAES, Ary. *Infografia: história e projeto*. São Paulo: Blucher, 2013.

NASCIMENTO, Roseli G.; BEZERRA, Fábio A. S.; HEBERLE, Viviane M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. IN: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul/dez. 2011.

POZO, Juan I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio – Revista Pedagógica*, n. 31, p. 8-11, 2004.

PUZZO, Miriam Bauab. A leitura verbo visual de capas de revista e a formação do leitor. In: *5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada*, 2009. Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (5º:2009 mar 20-21). Taubaté: UNITAU, 2009. p. 1-16. Disponível em: http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/minicursos/artigo-miriam_bauab.pdf. Acesso em: 09/09/2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Estratégias de ensino; 51)

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de Ensino; 29).

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de Ensino; 40).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31. (Estratégias de Ensino; 29)

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino; 13)

_____. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 3. ed.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. IN: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 17/12/2012.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. IN: *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu Ensino)

_____. Por uma epistemologia das imagens tecnológicas. In: SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 353-403. (Comunicação)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. IN: *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, 1999, p. 5-16.

SILVA, Simone Bueno Borges da. As múltiplas faces da formação em leitura. In: FIGUEIREDO, Debora de Carvalho (Org.). *Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 277-290.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 6. ed.

STREET, V. Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Lingua[gem]; 57)

Anexos

ANEXO 1 – Atividade do livro didático

2. Leia este anúncio:

POUCOS ANOS, ERA COM ESTA INVENÇÃO INOVADORA QUE ALGUÉM CONSEGUIRIA ACHAR VOCÊ FORA DO ESCRITÓRIO.

MUITA COISA MUDOU DESDE QUE OS PRIMEIROS BANCOS COM ATENDIMENTO EXCLUSIVO PORAM LANÇADOS. VEM AT OS SERVIÇOS VAN GOGH DO BANCO REAL.

VAN GOGH
SERVIÇOS EXCLUSIVOS



www.bancoreal.com.br

O banco da sua vida. **BANCO REAL**
ABN AMRO

(Veja, nº 1846.)

- a) Qual forma completa adequadamente o enunciado da parte superior do anúncio: **há** ou **a**? **há**
- b) Suponha que esse anúncio fosse de uma época passada, quando ainda não existia o telefone celular. Como ficaria o enunciado, se você o adaptasse para se referir ao futuro? Para isso, acrescente novas informações, modifique os tempos verbais, etc.

Resposta pessoal. Sugestão: A poucos anos [de nosso tempo], será com esta invenção inovadora que alguém conseguirá achar você fora do escritório.

3. Leia esta tira, de Laerte:



No 1º quadrinho da tira, faz parte da fala de uma das personagens a oração “mas fali há dois anos”. Reescreva essa frase, empregando:

- a) o verbo **fazer** como impessoal; *mas fali faz dois anos*
- b) a palavra **atrás**. *mas fali dois anos atrás*

ANEXO 2 – Questionário

COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO DE DEUS SEIXAS

PROFESSORA: DENISE OLIVEIRA

Questionário⁴⁴

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

Você mora:

() Centro da cidade () Bairro do Colégio () Bairro próximo ao Colégio

() Zona rural () Outro lugar. Qual? _____

Você possui e-mail? Não () Sim () Endereço: _____

1. Dessas atividades, quais você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

- () Consultar catálogo telefônico
- () Consultar guias de rua
- () Copiar receitas
- () Copiar letras de músicas
- () Comparar preços entre produtos antes de comprar
- () Deixar bilhetes com recados para amigos
- () Escrever cartas para amigos ou familiares
- () Escrever histórias, poesias ou letras de músicas (de sua autoria)
- () Escrever diário pessoal
- () Fazer listas de compras
- () Fazer lista de coisas que precisa fazer
- () Ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos
- () Ler bulas de remédios
- () Ler cartas de amigos ou familiares
- () Ler correspondência impressa que chega em sua casa
- () Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais
- () Usar agenda para marcar compromissos
- () Verificar a data de validade dos produtos que compra
- () Ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos
- () Ler os rótulos dos produtos que compra

2. Quais desses materiais impressos há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)

- () Álbuns de fotografia
- () Bíblia ou livros religiosos
- () Livros escolares
- () Livros ou folhetos de literatura de cordel
- () Dicionário
- () Enciclopédias
- () Folhinhas, calendários
- () Listas telefônicas
- () Jornais
- () Livros de receitas
- () Livros infantis

⁴⁴ As duas primeiras questões foram adaptadas da obra *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*, de Roxane Rojo.

- Revistas
- Outros. Quais? _____
- Não tem nenhum desses materiais

3. Indique com que frequência você utiliza esses aparelhos. Use o código a seguir:

- Rádio DVD
- Vídeo Game TV
- Celular Computador
- Tablet Notebook

4. Indique com que frequência você acessa a Internet:

- Sempre Às vezes Raramente Nunca

5. Indique com que frequência você acessa:

Use o código a seguir:

- 3** – Sempre **2** – Às vezes **1** – Raramente **0** – Nunca

- Jogos
- Google
- E-mail
- Facebook
- Twitter
- MSN

6. Você tem celular? Não Sim

6.1 Caso tenha, com que frequência você utiliza para:

Use o código a seguir:

- 3** – Sempre **2** – Às vezes **1** – Raramente **0** – Nunca

7. Você utiliza o aplicativo *WhatsApp*? Não Sim

7.1 Se utiliza, quais tipos de texto você costuma postar?

- Conversas
- Fotos
- Imagens
- Memes
- Vídeos
- Animações
- Outro. Qual?

EXERCÍCIOS

Leia a tira abaixo, de Lucas Lima, e responda às questões 1 a 3.



1. Nas frases dos balões dos três primeiros quadrinhos, o sujeito das frases é o mesmo? **Sim: é você.**
2. Se a personagem não tivesse interrompido a segunda frase do 3º quadrinho, “você...”, que termo a completaria: um sujeito ou um predicado? **Um predicado.**
3. A historinha da tira poderia ter uma moral. Qual dos provérbios abaixo seria o mais adequado para encerrar essa história?
 - a) Quem espera sempre alcança.
 - b) O feitiço virou contra o feiticeiro.
 - c) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 83.

ANEXO 4 – Atividade do livro didático: *Traças*, de Fernando Gonsales.

Morfossintaxe do sujeito

O **núcleo** de um sujeito pode ser representado por substantivo, pronome pessoal do caso reto, pronome demonstrativo, pronome interrogativo ou indefinido, numeral ou palavra substantivada. Na tira abaixo, na fala do 1º balão, o sujeito é o pronome interrogativo **quem**.



FONTE: CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. *Português: Linguagens*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 97.

