

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

Clarice Lage
GUALBERTO

Sônia Maria
de Oliveira
PIMENTA

Zaira Bomfante
DOS SANTOS

Organizadoras

 pimenta
cultural

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

Clarice Lage
GUALBERTO

Sônia Maria
de Oliveira
PIMENTA

Záira Bomfante
DOS SANTOS

Organizadoras

 pimenta
cultural

2018



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2018 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2018 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

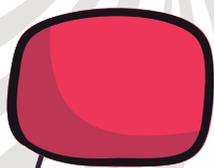
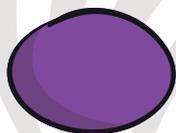
Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Jeronimo Becker Flores, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, UNIRIO, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza Do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME.
São Paulo - SP. Telefone: +55 (11) 96766-2200.
E-mail: livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Administrador de sistemas	Marcelo Eyng
Capa e Projeto Gráfico	Chama7 Camila Clemente
Imagens da capa	Projetado por Freepik
Editora Executiva	Patricia Bieging
Revisão	Organizadoras e autores(as)
Organizadoras	Clarice Lage Gualberto Sônia Maria de Oliveira Pimenta Záira Bomfante dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M961 Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas. Clarice Lage Gualberto, Sônia Maria de Oliveira Pimenta, Záira Bomfante dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-006-5 (eBook PDF)

978-85-7221-005-8 (Brochura)

1. Multimodalidade. 2. Ensino. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Pedagogia. I. Gualberto, Clarice Lage. II. Pimenta, Sônia Maria de Oliveira. III. Santos, Záira Bomfante dos. IV. Título.

CDU: 028

CDD: 028

DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.058



2018



SUMÁRIO

Apresentação..... 7

Clarice, Sônia e Zaira

Prefácio 9

Orlando Vian Jr.

Capítulo 1

Leitura e produção textual no contexto acadêmico:
práticas e reflexões a partir da multimodalidade
e da Semiótica Social..... 13

*Clarice Lage Gualberto, Sônia Maria de Oliveira Pimenta
e Zaira Bomfante dos Santos*

Capítulo 2

Leitura na Base Nacional Comum Curricular:
qual é a base? Discussões sobre alfabetização,
texto e multimodalidade..... 36

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo e Clarice Lage Gualberto

Capítulo 3

Multiletramentos: epistemologias,
ontologias ou pedagogias?
Ou tudo isso ao mesmo tempo?..... 62

Daniel de Mello Ferraz



Capítulo 4	
Representações, multimodalidade e séries: letramento, mídia e entretenimento	88
<i>Larissa de Pinho Cavalcanti</i>	

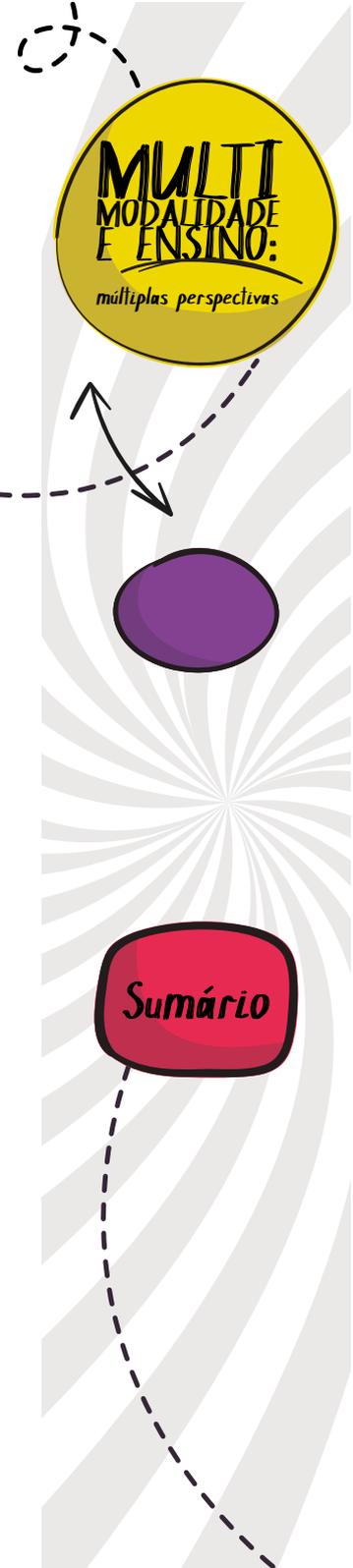
Capítulo 5	
Modos semióticos e produção de sentidos: uma análise multimodal de <i>sites</i> de instituições de ensino superior	108
<i>Regina Célia Lopes Brito e Sônia Maria de Oliveira Pimenta</i>	

Capítulo 6	
<i>Letrar</i> brincando: cantigas de roda como textos multimodais e ferramentas culturais no contexto escolar	125
<i>Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior e Danielle Barbosa Lins de Almeida</i>	

Capítulo 7	
Práticas de escrita no contexto digital: elementos multimodais e coerência textual	145
<i>Rivaldo Capistrano Júnior e Vanda Maria Elias</i>	

Capítulo 8	
As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade	170
<i>Záira Bomfante dos Santos e Vanessa Tiburtino</i>	

Índice remissivo	201
Sobre os autores e as autoras	204



APRESENTAÇÃO

Este livro é escrito por professores para professores. Atualmente, exercemos a docência no ensino superior, mas já atuamos em diversos níveis e lidamos com alunos que são professores na educação básica. O trabalho na área de ensino tem evidenciado que o exercício docente – em todos os níveis e áreas – tem se tornado ainda mais desafiador, especialmente, devido à rapidez da produção e difusão de informações por meio das tecnologias digitais.

Em face desse contexto, a abordagem multimodal se faz pertinente, já que contribui diretamente para a expansão do conceito de texto, o qual é sempre constituído por mais de um modo semiótico (escrita, imagem, *layout*, sons, cores, etc). Uma prática pedagógica que abarque as diversas formas de materialização de sentido é, portanto, fundamental para quem visa a promover um ensino relevante, buscando incentivar nos alunos uma atitude reflexiva em relação aos textos que produzem e com os quais interagem.

A iniciativa de organizar este livro surgiu, então, dessa necessidade de fomentar a discussão sobre multimodalidade e ensino, de maneira consistente, mas que, ao mesmo tempo, fosse objetiva e orientada para a atividade do professor em sala de aula. Esperamos, assim, que este livro possa facilitar e promover o estreitamento entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica, com relatos e reflexões teóricas sobre a abordagem multimodal e o exercício docente em diversos níveis e segmentos.

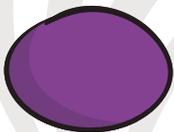
Boa leitura!

Clarice, Sônia e Zaira
organizadoras



**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**

múltiplas perspectivas



Sumário

Esta obra foi publicada com apoio de:

GEMULTE — Grupo de Estudos sobre Multimodalidade, Leitura, Texto e Ensino (CNPq).

FAPES — Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo

PPGEEG — Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES



PREFÁCIO

IMAGENS VALEM MAIS QUE PALAVRAS?

*Os chineses inventaram — e tudo que é bobo repete — que uma imagem vale mil palavras. Diz isso sem palavras!**

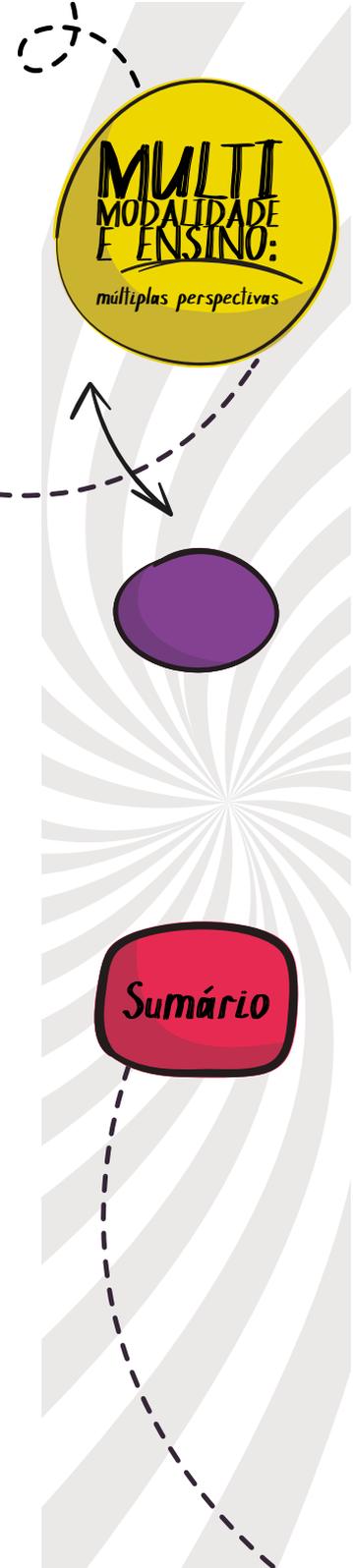
Millôr Fernandes

Os textos desta coletânea debatem o papel da multimodalidade no ensino em diferentes segmentos e em distintas práticas sociais. Um grande desafio, portanto, prefaciá-la, pois não se trata de uma tarefa simples, já que a leitura dos textos incita muitas reflexões e aponta para a complexidade do tema. Talvez, uma delas diga respeito ao questionamento inicial estampado no título deste prefácio: imagens valem mais que palavras?

Dessa relação imagem/palavra, Burton Egbert Stevenson, editor da obra *The MacMillan Book of Proverbs, Maxims and Famous Phrases*, afirma (p. 2611) que Fred R. Barnard usou a expressão “uma imagem vale mais que mil palavras” e a chamou de um provérbio chinês para que as pessoas a levassem a sério. Acrescenta que foi logo após atribuída a Confúcio. Millôr Fernandes, de modo irônico e astuto, revisita a célebre expressão que se tornou um dito popular e a ressignifica, acrescentando: diz isso sem palavras!

Encontramos muitas páginas na rede mundial de computadores com o intuito de explicar o sentido e as possíveis interpretações da expressão, além de tentativas de explicações sobre as





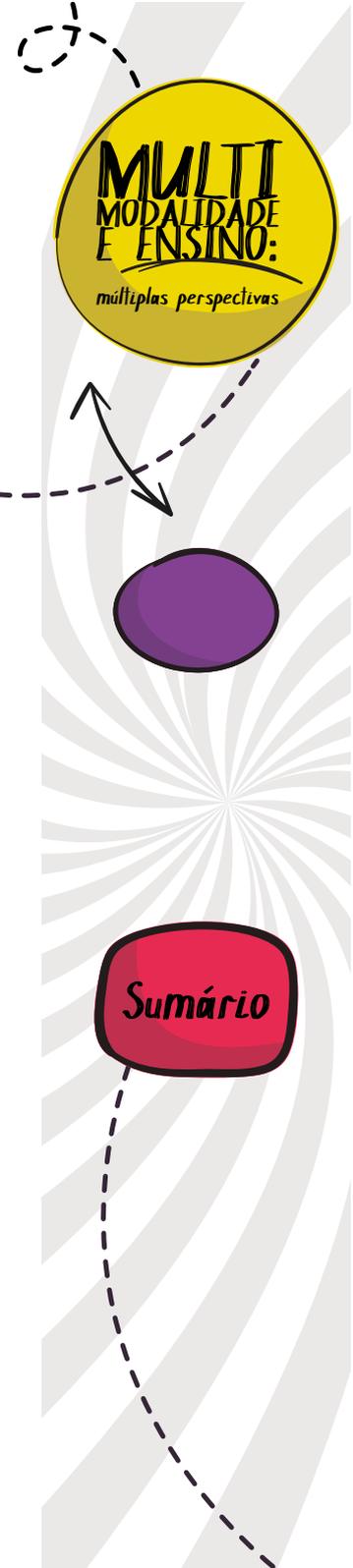
relações dos ideogramas chineses e suas possíveis interpretações. De todo modo, mesmo a expressão não tendo sido proferida por Confúcio, a relação palavra/imagem serve de mote para os textos que compõem esta coletânea e, por essa razão, retomo a anedota proposta por Millôr Fernandes, por ser exemplar para ilustrar a preocupação que permeia todos os trabalhos neste volume: repensarmos as práticas textuais a partir da multimodalidade, afinal, o mundo atual é multimodal e vivemos imersos em multimodalidades, principalmente proporcionadas pelas tecnologias e torna-se mister discutir a relação entre palavras, imagens e outros modos semióticos usados em nosso dia a dia para criarmos sentidos.

À parte da questão da precedência entre palavra/imagem ou qual vale mais que outra, um aspecto de suma importância para professores em qualquer segmento de ensino é: como ensinar multimodalidade e a relação palavra/imagem?

Eis uma tarefa complexa e que os autores e as autoras desta coletânea se imbuíram no trabalho de investigar. Não se trata de uma tarefa simples, sabemos, mas também não é impossível. E, desse modo, cada texto aborda aspectos distintos da multimodalidade e suas relações com o ensino e outras práticas sociais em contextos específicos. Também, por se tratar de um questionamento amplo e que envolve diferentes nuances do mesmo fenômeno, os textos refletem essa característica.

Um ponto, no entanto, é comum a todos os trabalhos: a multimodalidade não pode ser deixada de lado ou ignorada no mundo em que vivemos, já que estamos inseridos em um universo multimodal em que imagens, sons, palavras e outros modos de significação imiscuem-se para construir os sentidos de nossas experiências por meio de textos que trocamos em nossas interações cotidianas.

Relevante ainda para discussão é noção de “texto”. Fica patente pelos artigos que compõem este volume que não se pode

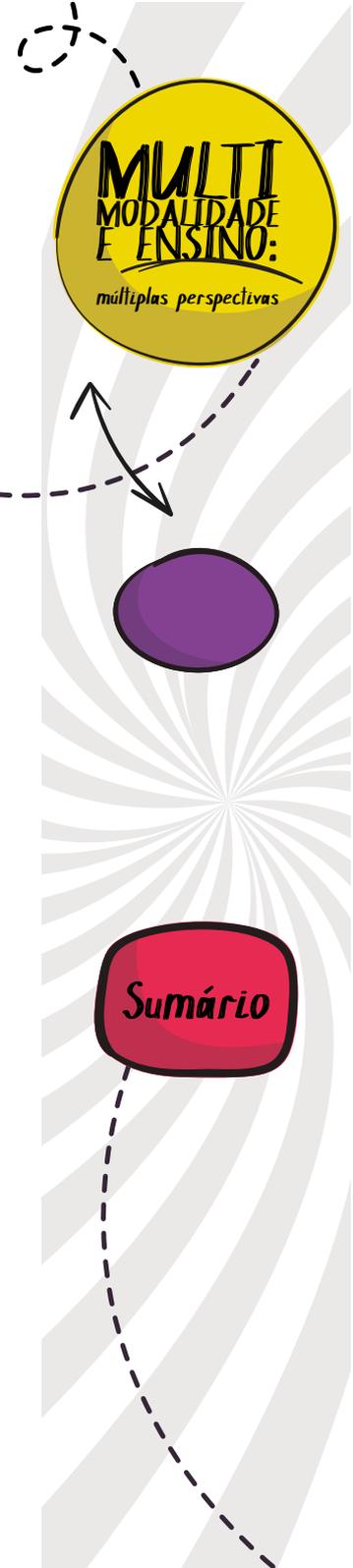


e não se deve mais conceber-se como texto apenas o escrito, que muitas práticas escolares ainda privilegiam. Os tempos atuais requerem uma visão ampla, que inclua os elementos não-verbais que se integram para compor um texto e seus sentidos. O celular talvez seja o exemplo prático de suporte de textos mais utilizado pelo ser humano na atualidade e, por meio dele, o contato com textos multimodais é intenso, ou seja, os cidadãos convivem com práticas textuais multimodais e nada mais óbvio o fato de que a escola deve reconsiderar tais aspectos e repensar seu papel nas práticas, de modo a formar leitores e produtores de textos reflexivos e críticos de suas realidades e com as quais interagem e nelas podem interferir por meio das tecnologias digitais móveis.

Desse modo, cada um dos textos contribui para a compreensão de diferentes nuances da multimodalidade. Basta uma exploração rápida pelos títulos dos capítulos e temos os aspectos abordados em cada um deles, indo desde a leitura e produção textual em diferentes segmentos de ensino, bem como a relação e o papel da multimodalidade em diálogo com distintos elementos no contexto escolar, como a BNCC, *websites*, cantigas de roda e séries, apenas para citar alguns.

O mesmo ocorre com o arcabouço teórico que embasa cada capítulo, que enveredam por aspectos da Semiótica Social, do ensino de leitura e da produção de textos, da alfabetização, do letramento, dos multiletramentos e de suas epistemologias e metodologias para embasar o trabalho do professor na abordagem desses temas em salas de aula.

Temos, desse modo, elementos como a perspectiva de se revisitar as práticas pedagógicas considerando o texto em seu aspecto multimodal, a contribuição para a formação de leitores críticos e proficientes, o uso de séries em sala de aula, a organização dos modos semióticos nos *websites* de instituições, a questão da



representação dos sujeitos em condições de vulnerabilidade social, as cantigas de roda nos currículos escolares visando ao letramento dos alunos ou uma autocrítica em relação aos multiletramentos e seus aspectos epistemológicos, ontológicos e pedagógicos. Apenas para se ter uma panorâmica dos capítulos.

Como se pode depreender, trata-se de um rico caleidoscópio multimodal que muito tem a contribuir para o campo em que se insere e se constitui em uma ferramenta bastante útil para fomentar discussões e práticas que envolvem a multimodalidade.

Os diferentes capítulos que integram esta obra, enfim, compartilham experiências e reflexões que poderão instigar outros pesquisadores e outras investigações relacionadas aos aspectos da multimodalidade no ensino. Também podem incitar a repensar as necessidades no ensino de línguas, além de contribuir para a formação de professores e o fomento de novas pesquisas.

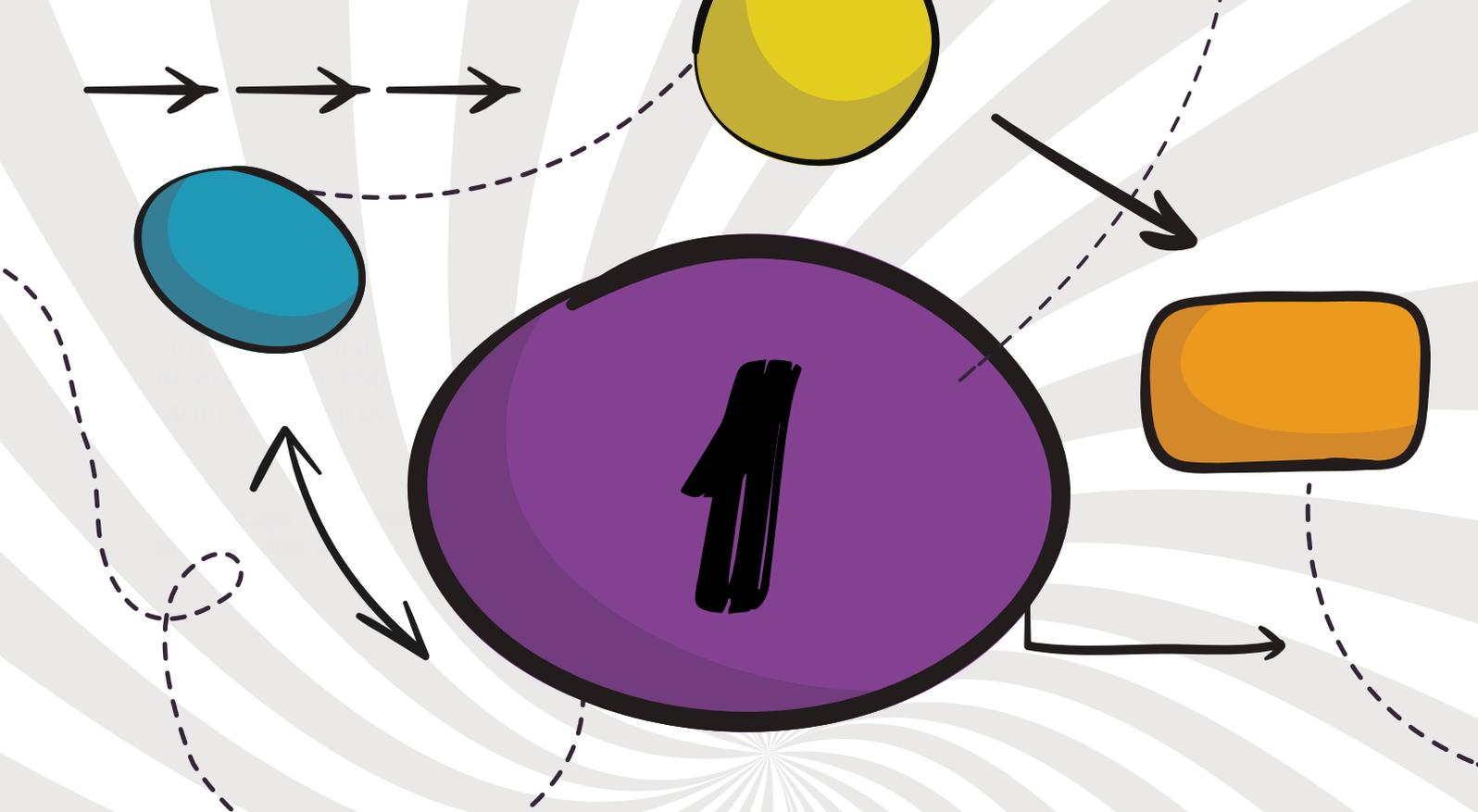
Que a leitura dos textos possibilite a busca de novos significados para as práticas e que possam refletir sobre as relações entre os modos e a integração entre eles, em uma viagem multimodal grávida de novos sentidos.

Orlando Vian Jr.

Universidade Federal de São Paulo

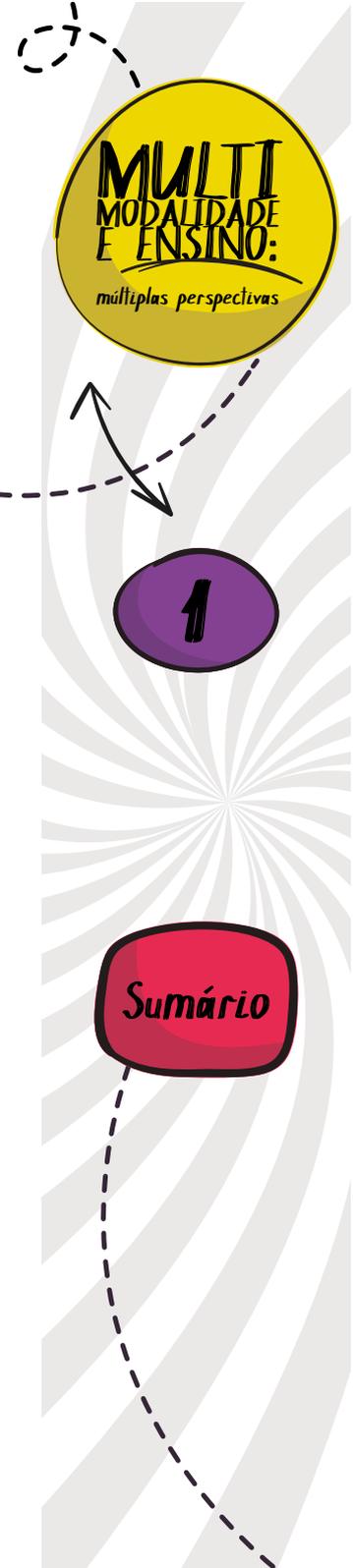
Outubro de 2018.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.058.9-12



**Leitura e produção textual
no contexto acadêmico:**
práticas e reflexões a partir da
multimodalidade e da Semiótica Social

Clarice Lage Gualberto
Sônia Maria de Oliveira Pimenta
Záira Bomfante dos Santos



Resumo:

Este capítulo tem o propósito de discutir possibilidades da abordagem multimodal sob o viés da Semiótica Social no âmbito do ensino superior. Como professoras de língua (materna e adicional), as autoras têm percebido a necessidade de repensar práticas pedagógicas a partir de uma concepção que considere os textos na sua dimensão multimodal. Tendo em vista as dificuldades de muitos alunos em lidar com os gêneros comuns à academia, propomos discussões e descrevemos algumas práticas que têm obtido resultados positivos nos contextos em que as autoras se inserem.

Palavras-chave:

Textos acadêmicos. Multimodalidade. Semiótica Social. Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu de uma preocupação com o exercício produtivo da leitura e produção de textos acadêmicos. A docência no ensino superior tem nos mostrado o quanto existe uma dificuldade generalizada (nos contextos em que atuamos) dos alunos em lidar com os textos que circulam no âmbito universitário. Tanto na leitura, quanto na produção, observamos que a maioria dos discentes apresentam queixas no que se refere à apropriação das habilidades que envolvem a interação com os textos acadêmicos.

Percebendo tal necessidade, começamos a refletir sobre possíveis formas de contribuir para a formação dos alunos, tendo como alvo específico minimizar as dificuldades manifestadas por eles relacionadas à leitura e produção dos gêneros acadêmicos. Além disso, abordamos outros gêneros que não foram apontados pelos alunos, mas, como professoras, notamos que as produções não satisfaziam ou não se adequavam às demandas do âmbito universitário.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

1

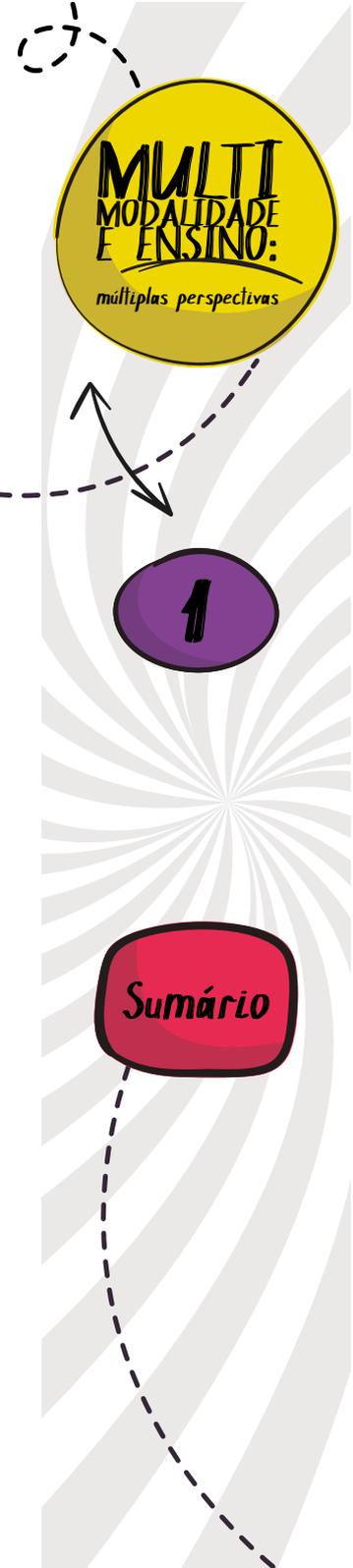


Sumário

A partir das nossas pesquisas relacionadas à Semiótica Social (SS) e à multimodalidade, criamos o grupo de pesquisa GEMULTE¹, a fim de buscar aproximações desses estudos com a prática docente. Dessa forma, nossas discussões são guiadas por perguntas como: o que muda quando ingressamos na universidade, no que diz respeito à produção textual e às práticas de leitura? Quais modos semióticos geralmente estão envolvidos nos textos? Quais estilos e composições são apropriadas para a produção de textos no contexto acadêmico? Quais são as dificuldades mais comuns que percebemos entre os alunos em relação à leitura e produção textual?

Para refletir sobre essas questões, acreditamos que SS e seus desdobramentos são de extrema relevância para fundamentar o debate, bem como nossas propostas. A abordagem multimodal sob a ótica da Semiótica Social define o texto como materialização de um conjunto de modos semióticos que se integram no processo de produção de sentidos (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997). Essa noção foi, portanto, nosso ponto de partida para elaborar nossa prática pedagógica com os alunos, de forma que eles fossem motivados a entender o texto a partir de uma visão mais ampla, que considere o verbal, mas também outros modos de representação.

Vale lembrar que reconhecemos a complexidade do problema levantado aqui, o qual abrange muitos fatores. Assim, não iremos focar nas causas; nosso recorte envolve a discussão sobre algumas contribuições da SS e da Abordagem Multimodal à prática docente no ensino superior.



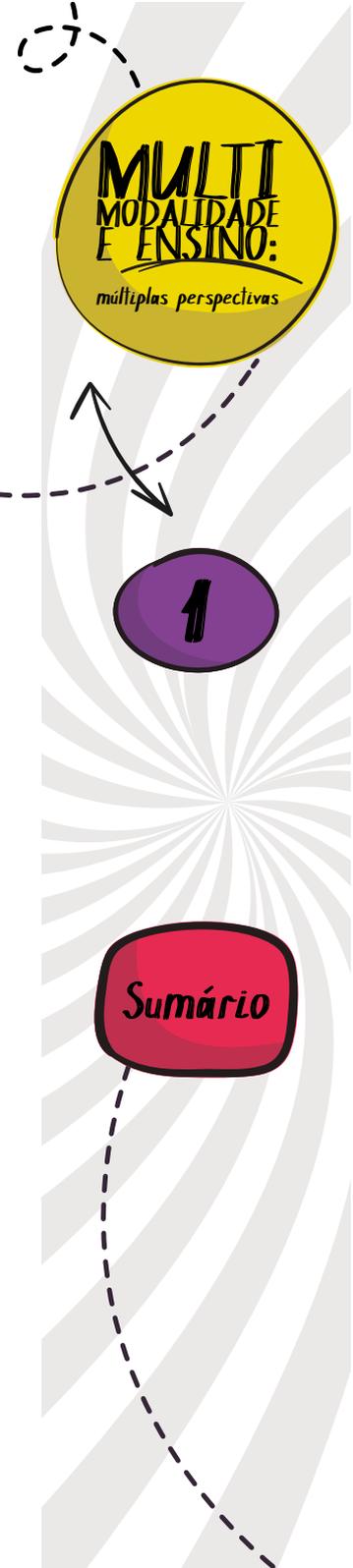
Apesar de nossa experiência ser restrita à UFMG e à UFES, acreditamos que este estudo pode fomentar o debate e a reflexão de professores de outras universidades, a fim de somar esforços em busca da formação de alunos competentes no que se refere à leitura e produção de textos.

Além disso, não temos a pretensão de trazer “fórmulas” nem de apresentar a Semiótica Social como única solução para o problema. A ideia aqui é propor um diálogo entre teoria e prática, tão fundamental para a academia, ressaltando como a SS pode contribuir para os estudos que se dedicam à área de Leitura e Produção Textual. Para tanto, iremos fazer um resumo da SS, destacando os pontos que se aplicam à nossa proposta. Em seguida, discutimos o contexto acadêmico em que estamos inseridas, mostrando possibilidades de intervenções a partir da SS e da multimodalidade. Por fim, concluímos o artigo, apresentando apontamentos relativos às demandas para futuros estudos.

SEMIÓTICA SOCIAL, MULTIMODALIDADE E TEXTO

Em 1988, Hodge e Kress publicam o livro *Social Semiotics*, apresentando uma teoria cujo foco é o estudo da comunicação humana. Segundo os autores, o principal intuito do trabalho é contribuir para a construção de uma semiótica que consiga “descrever e explicar os processos e as estruturas através dos quais o sentido é constituído” (p. 2, tradução nossa²). Assim, um dos conceitos básicos da SS é o signo motivado (“*motivated sign*”), o qual se refere não apenas ao signo como a junção de forma e significado, mas também aos interesses envolvidos na sua produção.

A esse respeito, Adami (2017), pesquisadora da Semiótica Social, afirma que: “Toda vez que criamos um signo, selecionamos



uma determinada forma a partir dos recursos disponíveis para nós e associamos [a forma] ao sentido específico que queremos produzir [...]” (p. 6, tradução nossa³). Observamos, portanto, um dos motivos da presença do termo “social” no título da teoria; para entender o signo, é preciso considerar as condições sociais e contextos culturais em que ele foi produzido.

Nesse momento, é importante salientar a noção de interesse (“*interest*”), o qual está presente nas produções de signos: “A motivação que consta entre a forma e o significado é reveladora do interesse de quem produz o signo num momento situado socialmente [...]” (ADAMI, 2017, p.6, tradução nossa⁴). Assim, relações de poder, gostos, moral, ética, política e muitas outras instâncias formatam e direcionam nossas escolhas, mesmo que não estejamos conscientes de todos os aspectos que nos condicionaram a ler ou produzir um texto de determinada forma.

Em relação às escolhas, Kress (2010) argumenta que, ao produzir um texto, devemos:

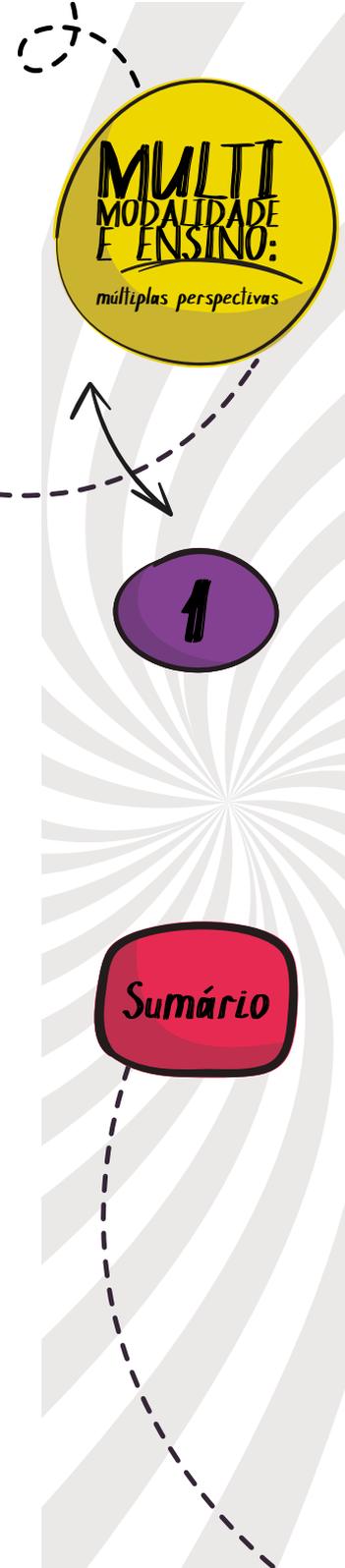
[...] avaliar as características do ambiente de comunicação de forma mais detalhada: [...] propósitos, em relação aos gostos, características e capacidades do público-alvo, os meios disponíveis para moldar a mensagem; os “locais” de apresentação e quais mídias de disseminação a ser escolhidos; quais seleções e combinações desses [fatores] irão ser mais apropriadas aos propósitos [...]. (p.143, tradução nossa⁵).

Portanto, as escolhas que fazemos para produzir e interpretar

3. No original: “Every time we make a sign, we select a certain form from the resources available to us and associate it with the specific meaning we want to make [...]” (ADAMI, 2017, p.6).

4. No original: “The motivation lying between form and meaning is revelatory of the interest of who makes the sign at the socially-situated moment of sign-making” (ADAMI, 2017, p.6).

5. No original: “Now, every occasion of communication demands that anyone communicating act as rhetor and assesses the characteristics of the environment of communication in close detail: her or his purposes, in relation to the tastes, characteristics, and capacities of the imagined audience; the means available for shaping the message; the ‘sites’ of appearance and what media of dissemination to be chosen; what selections among and combinations of these will best suit the rhetor’s purposes [...]” (KRESS, 2010, p. 143).



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

1

Sumário

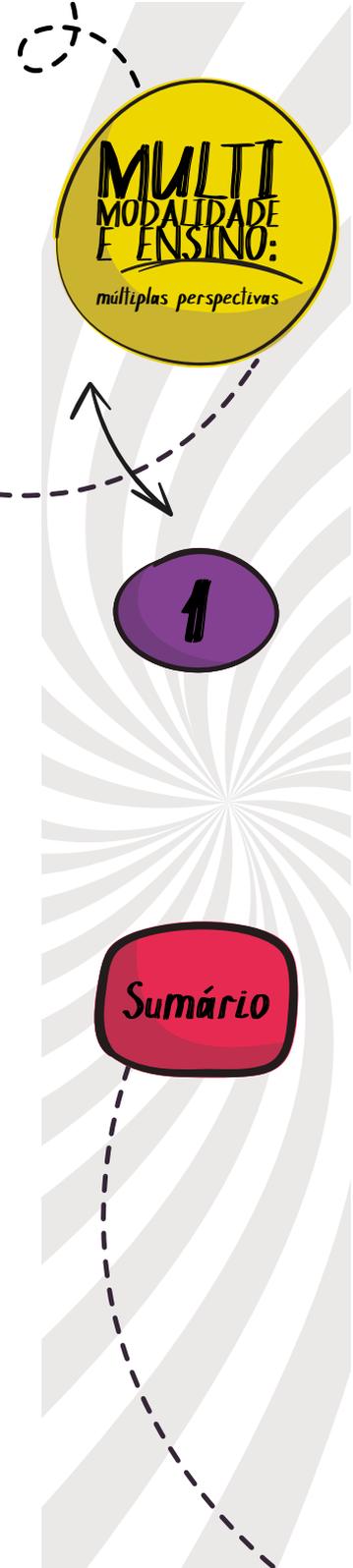
textos são socialmente motivadas por interesses. Por isso, novamente, percebemos a importância do “social” para refletir sobre textos, sendo um aspecto fundamental para qualquer estudo que tenha como objetivo estudar processos de comunicação e produção de sentido.

Acerca da composição textual, vale salientar o conceito de modo semiótico (“*semiotic mode*”), o qual é um meio material, moldado socialmente, para produzir sentido (KRESS, 2014), como a fala, o gesto, a escrita, a imagem, entre outras possibilidades. Essa noção é importante, já que coloca o verbal no mesmo nível de importância dos outros modos disponíveis nas diversas culturas.

A SS não desvaloriza os estudos linguísticos, mas aponta que eles não são suficientes para abordar a semiose humana, ou seja, o processo de produção de sentidos: “se a língua garantisse o sentido e a racionalidade, as teorias da língua poderiam servir como base para explicar o que é necessário ser compreendido sobre questões centrais acerca da representação” (KRESS, 2010, p. 56, tradução nossa⁶). Assim, ao utilizarmos o termo “modo” em vez de “língua”, reforçamos a desvinculação necessária entre as noções de texto e verbal – escrita e fala podem estar presentes na composição, mas não são imprescindíveis para a constituição de um texto.

Dessa perspectiva, decorre a multimodalidade (“*multimodality*”), a qual não é uma teoria, mas sim uma característica constituinte de qualquer texto. A abordagem multimodal, sob a ótica da SS (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) parte do princípio de que os textos são constituídos pela integração dos modos semióticos que integram sua composição. Portanto, todo texto é multimodal e não só aqueles que possuem imagens e palavras. Até mesmo os que parecem ser “só” escritos são multimodais, pois, além da escrita,

6. No original: “If language guaranteed meaning and rationality, then theories of language could also be relied on to provide tools to explain what needed to be understood about central issues in representation” (KRESS, 2010, p. 53).



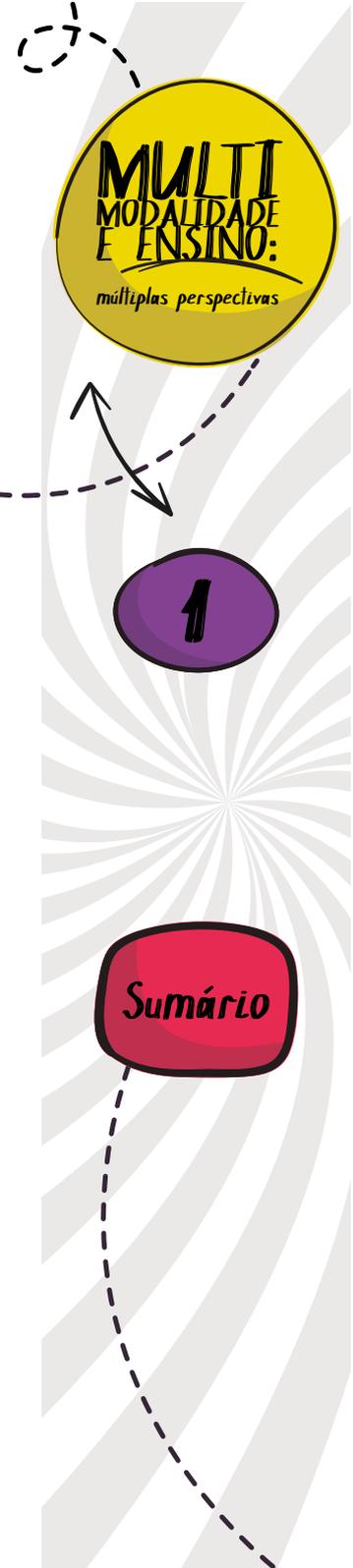
“[...] outras formas de representação – como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada” (DESCARDECI, 2002, p.20-21).

Tendo em vista a complexidade que envolve a composição dos textos, a abordagem multimodal motiva a interdisciplinaridade para que possamos ter conhecimentos de outras áreas e, então, integrá-los ao longo dos estudos textuais. Para tratar das especificidades de cada modo semiótico, em diferentes contextos, contamos com trabalhos como os de van Leeuwen (2006) e van Leeuwen e Djnov (2015) sobre tipografia, Kress e van Leeuwen (2006) sobre imagens, cores (2002) e *layout* (1995), Burn (2013) em relação a vídeos, van Leeuwen (2012) sobre música, entre outros.

O diálogo entre trabalhos como esses e a prática docente não quer dizer que devemos acumular mais regras e categorias, mas sim conhecer metodologias que podem nos ajudar no desenvolvimento de aulas e atividades sobre leitura e produção de textos. No item a seguir, discutimos algumas possibilidades que surgem a partir desse diálogo.

SEMIÓTICA SOCIAL, MULTIMODALIDADE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo Gualberto et al. (2017), existe uma dificuldade de adaptação dos alunos à universidade, principalmente no que se refere à compreensão dos textos das disciplinas e na elaboração de trabalhos. Nesse momento, é válido retomar as perguntas que fizemos no início deste capítulo, refletindo sobre as especificidades do contexto acadêmico e dos textos com os quais temos que lidar com frequência nesse ambiente. Dessa forma, a proposta desta



seção é apresentar alguns exemplos de como as discussões realizadas no GEMULTE influenciaram nossa prática como docentes do ensino superior.

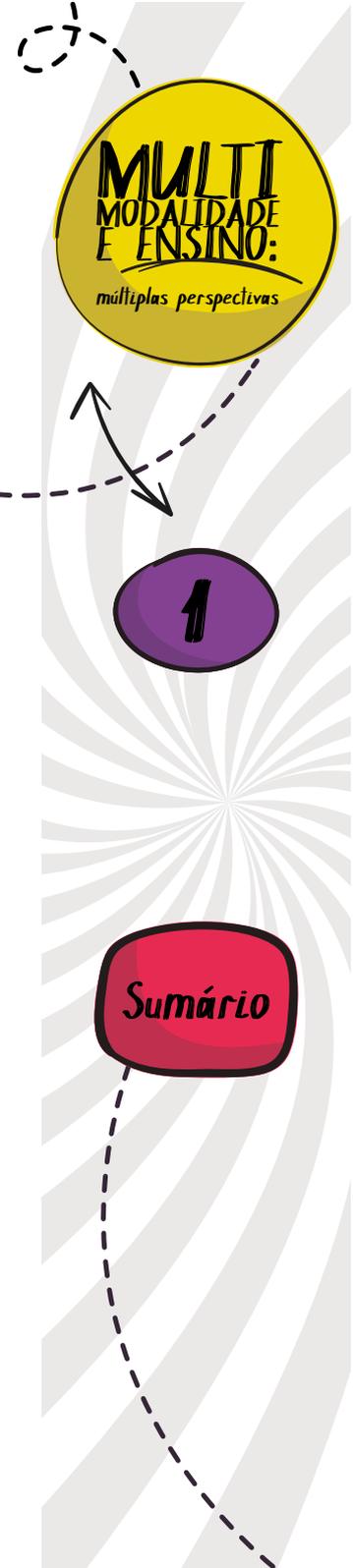
Ainda que impere a ideia de que a importância de um texto consta somente no que está escrito, Kress (1995) aponta algumas situações em que os próprios professores valorizam outros modos semióticos além da escrita, questionando os alunos em relação à visualidade do texto: “‘Como você teve coragem de apresentar sua redação nesse pedaço de papel todo rasgado?’ ou ‘O trabalho está lindo, você vai ganhar total no quesito apresentação!’” (p. 26, tradução nossa⁷).

Na prática de ensino e produção de textos, temos percebido o foco nas habilidades relacionadas à escrita. Entretanto, na hora de avaliar os trabalhos, consideramos outros modos semióticos – que não foram estudados nas aulas. Nesse sentido, é relevante pensar em maneiras de abordar o caráter multimodal dos textos com os estudantes, pois como vimos no parágrafo anterior, o aluno não pode se preocupar apenas com o conteúdo escrito, já que este é “[...] disposto de uma determinada forma; é produzido, utilizando um tipo específico de fonte, tamanho e espaçamento; é apresentado num certo papel (com qualidades distintas)” (KRESS, 1995, p. 26, tradução nossa⁸).

Relacionando essa citação ao contexto acadêmico, podemos destacar que a existência de normas e estilos para a formatação

7. No original: “‘How can you produce an essay on this scrappy bit of paper!’ or ‘This really looks good: full marks for presentation!’” (KRESS, 1995, p.26).

8. No original: “Texts have always been multimodal: a written text, for instance, is laid out in a particular way; it is produced using a particular typeface, size, spacing; it is produced on a certain (quality of) paper. All of these are independently meaningful systems of meaning (making)” (KRESS, 1995, p.26).



de artigos – como ABNT, APA, Harvard, Vancouver⁹, entre outros – comprova o fato de que modos como *layout*, cor e tipografia são fundamentais para o texto. Frequentemente, periódicos, editais de seleção e conferências estabelecem a adequação às normas como critério de caráter eliminatório dos trabalhos submetidos para avaliação.

Sabemos que a escrita é um modo comum aos gêneros textuais que circulam na academia e ela precisa continuar sendo trabalhada nas aulas. O problema é que “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.39). Portanto, é necessário incentivar a expansão da concepção de texto, considerando os diversos modos presentes na comunicação e potenciais sentidos decorrentes da integração entre eles. A esse respeito, Coscarelli (2012) afirma que:

[...] é preciso repensar o sentido da palavra “texto”, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele. (p.149).

A afirmação de Coscarelli (2012) aponta para a multimodalidade como uma característica de qualquer texto. Então, partindo dessa perspectiva, temos coletado dados¹⁰, desde 2014, no contexto universitário em que trabalhamos. Com essas informações, buscamos levantar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para ler e produzir textos acadêmicos.

A partir dos dados, percebemos que muitos alunos apresentam dificuldades em relação a textos que não costumam ser abordados sistematicamente no ensino superior – e são de extrema

9. Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), *American Psychological Association (APA)*, *Harvard Referencing System*, *Vancouver Referencing Style*.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

1

Sumário

importância para a rotina universitária, tais como: e-mail, textos produzidos no *MOODLE* (principalmente perfil e participação em fóruns) e apresentações de trabalhos.

A FIGURA 1 a seguir, reproduz a tela de um e-mail recebido por uma das autoras deste capítulo.

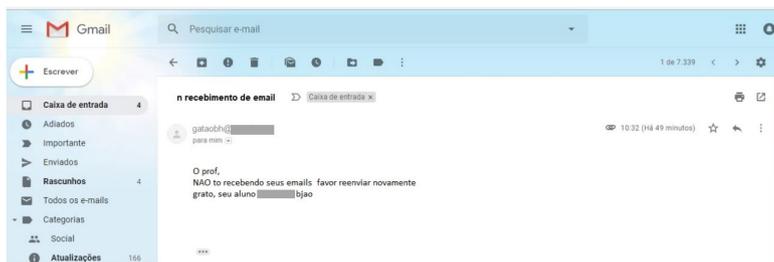
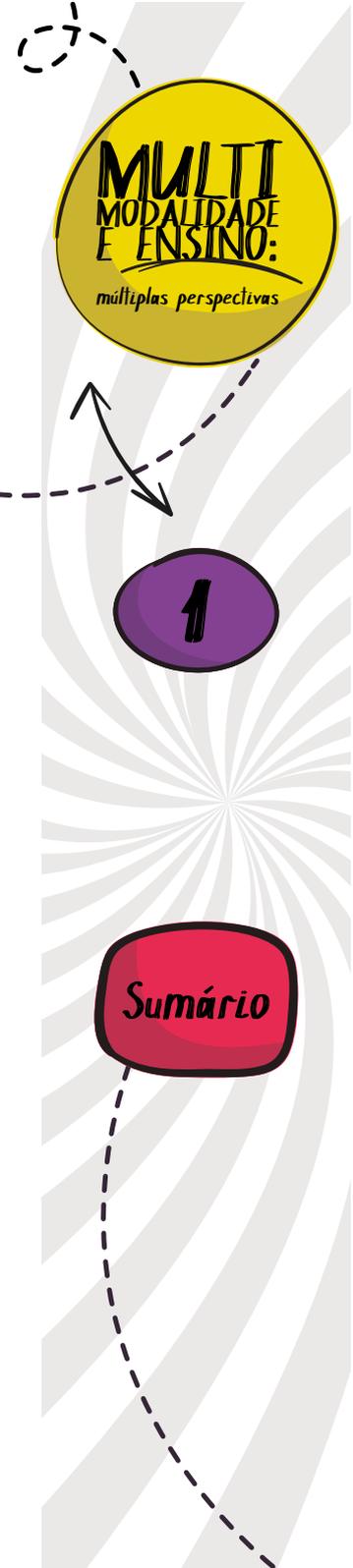


FIGURA 1 – Exemplo de e-mail
Fonte: arquivo pessoal das autoras

No e-mail anterior, percebemos várias questões que podem contribuir para que texto produza sentidos negativos em relação ao autor do texto. Em primeiro lugar, o endereço, iniciado por “gataobh” não favorece a construção de sentidos relacionados à seriedade e à formalidade, esperadas dos alunos de ensino superior. Seguindo para o assunto (“n recebimento de email”) e para o restante do texto, observamos a escrita com problemas em quesitos como ortografia (“nao”) e pontuação (entre “emails” e “favor”, por exemplo). Há, ainda, abreviações típicas de conversas íntimas e informais (“n”, “prof”, “to”, “bjao”), que podem passar a ideia de descuido, falta de atenção, entre tantas outras possibilidades.

Além disso, foi necessário pontuar com os estudantes a “objetividade cordial”, ou seja, e-mails para professores, geralmente, funcionam melhor se são curtos e objetivos. No entanto, é preciso ser gentil (usando cumprimentos como “bom dia”, por exemplo) e pensar que o docente tem outros alunos. Dessa forma, uma



apresentação pessoal (algo do tipo “meu nome é Fulano de Tal, faço a disciplina tal, em tal horário”) se faz interessante para que o professor identifique o autor da mensagem.

Quando um aluno escolhe elaborar um texto da maneira como vimos no exemplo, ele precisa estar ciente dos sentidos que podem ser construídos. Tais escolhas, feitas pelo produtor do texto, têm o potencial de remeter a aspectos como descaso, desleixo e, até mesmo, falta de respeito ao professor. Mesmo que isso não venha a ser condizente com as intenções do autor, o texto pode criar uma imagem negativa a respeito do estudante.

Entretanto, é válido questionar: este aluno já teve contato com um e-mail para um docente universitário? Um estudante que está acostumado a enviar mensagens digitais para seus amigos é obrigado a adivinhar a maneira apropriada de se escrever para um professor? Será que, ao invés de esperar um conhecimento prévio que o aluno pode não ter, não deveríamos começar a abordar isso de forma sistemática em sala de aula? A esse respeito, é válido citar Marinho (2010), que, discutindo sobre o ensino superior, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, afirma que “o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros” (p. 367). Associando esse argumento ao nosso debate, fica ainda mais clara a injustiça que se comete quando cobramos de um aluno o sucesso imediato na prática de um gênero que antes não fazia parte de sua esfera social.

Ainda no contexto digital e *online*, destacamos textos produzidos na plataforma *MOODLE*, dos quais muitos apresentaram características semelhantes ao e-mail citado. Tanto na UFES, quanto na UFMG, mesmo que a disciplina seja presencial, o *MOODLE* é utilizado como apoio, facilitando a comunicação entre professores e alunos, além de possibilitar a diversificação das atividades, com



fóruns, questionários etc. Por ser uma plataforma ampla, o nosso recorte incluiu dois gêneros que mais nos chamaram a atenção: os perfis e a comunicação nos fóruns.

Nas páginas do *MOODLE* em que consta o perfil do usuário, identificamos que algumas fotos escolhidas pelos alunos para compor o texto poderiam ser consideradas como fora do padrão esperado para o gênero textual em questão. Reconhecemos que a análise dessas fotos merece um estudo aprofundado, porém, para manter o foco do nosso trabalho, mostramos algumas imagens de perfil (FIGURA 2) que encontramos ao longo do nosso caminho como professoras a fim de exemplificar aspectos importantes.

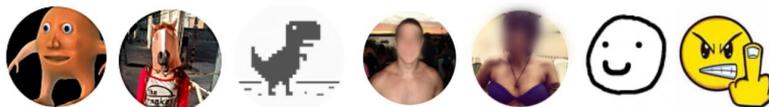
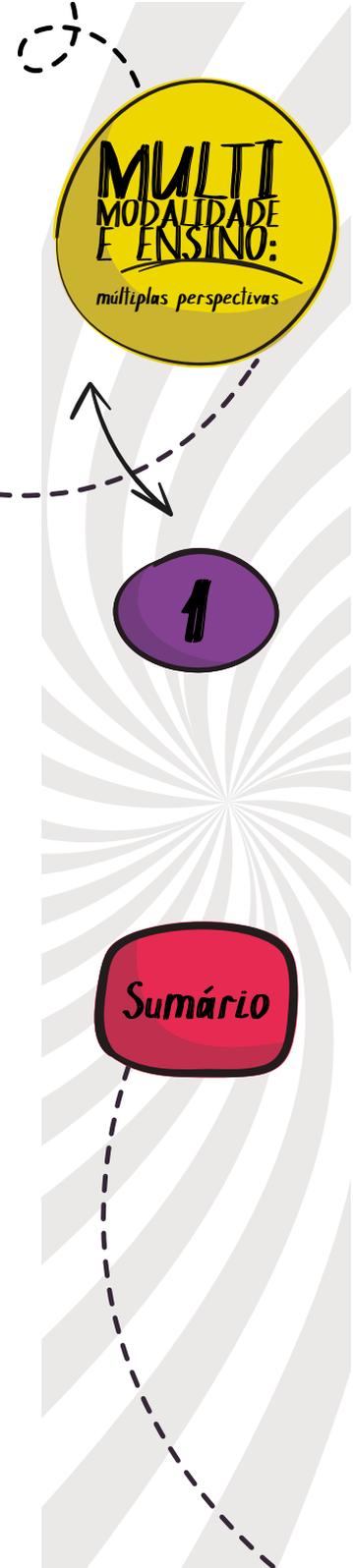


FIGURA 2 – Exemplos de fotos de perfil de alunos na plataforma *MOODLE*
Fonte: arquivo pessoal das autoras

Ao visualizarmos essas fotos nos perfis dos alunos, levantamos alguns questionamentos como: em que medida as redes sociais (*Facebook* e *Instagram*, por exemplo) se diferenciam do *MOODLE* (que poderia ser considerado como uma rede social do universo acadêmico)? Como essas diferenças interferem na maneira como um indivíduo se apresenta em seu perfil? Qual é o propósito de uma foto no perfil do *Facebook*? E no *MOODLE*? Para atender esses propósitos, as fotos precisam ser diferentes? Em quais aspectos? Quais sentidos podem ser construídos a partir das fotos que escolhemos para nossos perfis?

A partir dessas perguntas, promovemos discussões durante as aulas, com o intuito de fomentar a reflexão alunos para que eles pudessem chegar às suas próprias conclusões sobre seus textos e os sentidos que estes poderiam produzir. Analisando os debates sobre esse assunto, vimos que foi comum a todas as turmas o



pensamento de que, no *Instagram* ou no *Facebook*, o usuário tem mais liberdade, pois ali é um espaço pessoal, cujo o propósito é apresentar suas crenças, valores, gostos e personalidade. Em contrapartida, no *MOODLE*, o perfil deve servir para facilitar a identificação do indivíduo e se restringir às atividades acadêmicas, já que é um AVA (ambiente virtual de aprendizagem) institucional.

O debate não girou em torno de conceitos como “bonito” ou “feio”, nem “certo” e “errado”. O foco se concentrou em questionar sentidos que podem ser construídos a partir das escolhas. Por exemplo, quais leituras poderiam ser feitas se convidamos alguém para ir à praia e ela vai vestindo jeans, tênis e um casaco de moletom? Não estamos na posição de tentar adivinhar “intenções” ou o famoso “o que o autor quis dizer”. Refletimos sobre efeitos e sentidos em potencial.

Sob essa perspectiva, muitos alunos afirmaram ser inadequados desenhos, imagens de animais de estimação ou fotos em que o rosto está coberto. Além disso, vários estudantes argumentaram que o ambiente acadêmico é mais formal, envolvendo estudo e trabalho, por isso, não cabem imagens que fazem referência a termos chulos ou em que os participantes não estão vestidos de acordo com a ocasião.

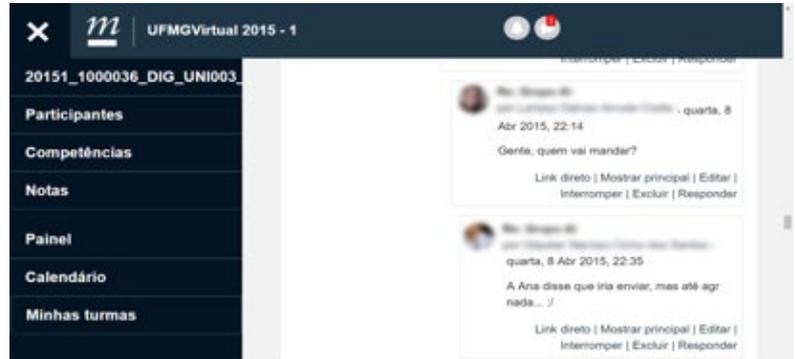
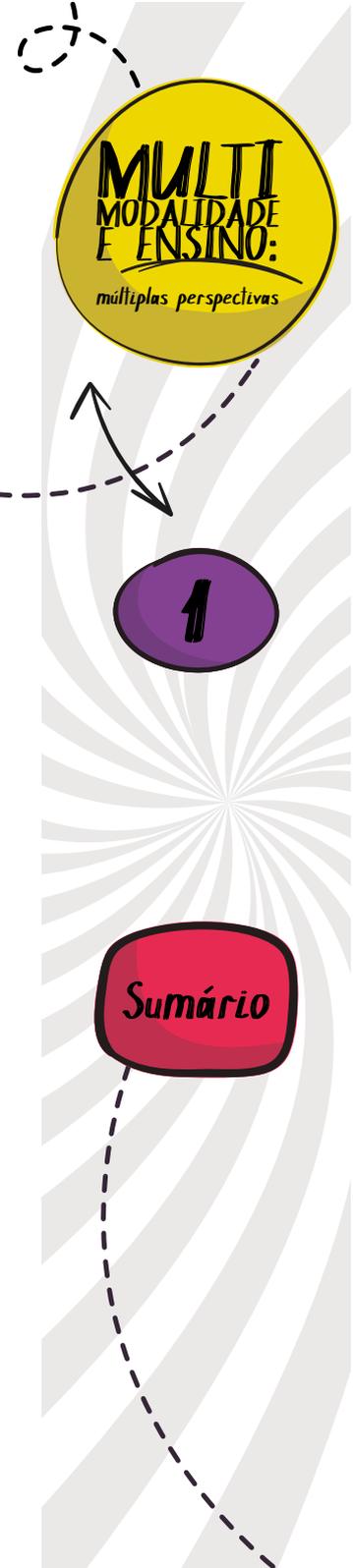


FIGURA 3 – Exemplo de interação no *MOODLE*
Fonte: arquivo pessoal das autoras.

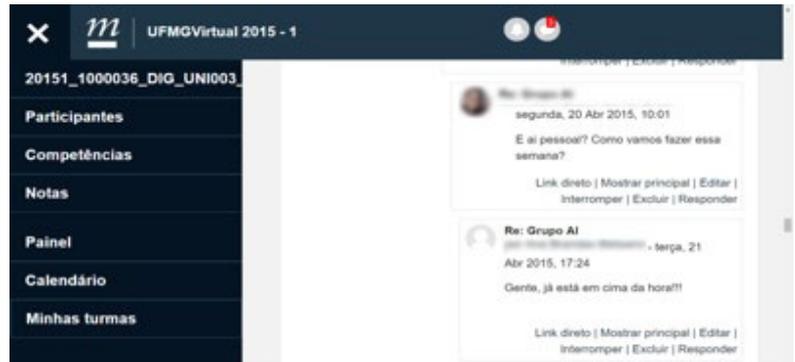
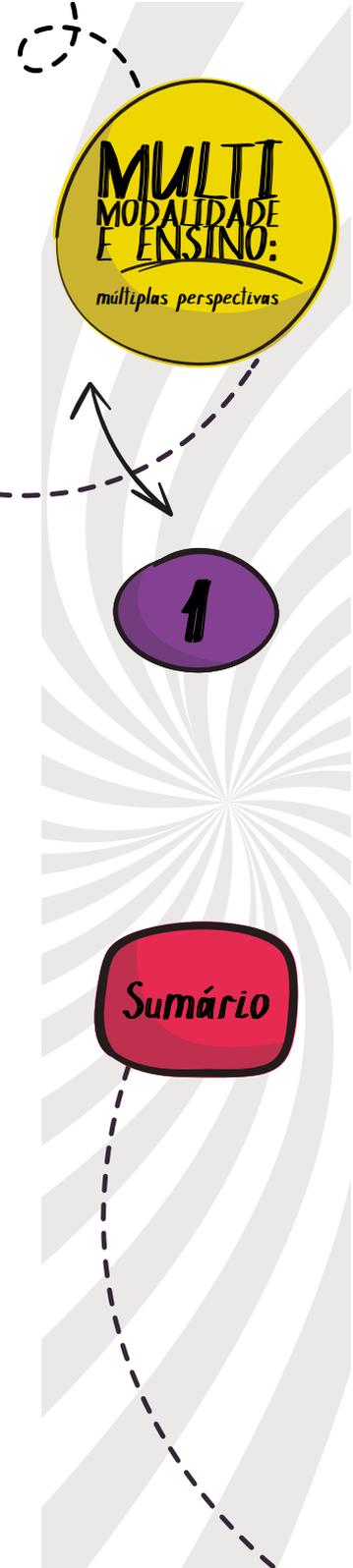


FIGURA 4 – Exemplo de interação no *MOODLE*
Fonte: arquivo pessoal das autoras.

As FIG. 3 e 4 são amostras de como a interação vai se constituindo no *MOODLE*. Ela se dá por meio da alternância de atos de fala dos participantes que trocam informações a partir de declarações, perguntas bem como demandam informações por meio de perguntas, comandos. Observam-se, pelas características do ambiente de troca, a redução no nível de formalidade dos participantes, a escrita marcada por sinais de exclamação, abreviações, imagens por meio de sinais gráficos para marcar o tom de fala. Em



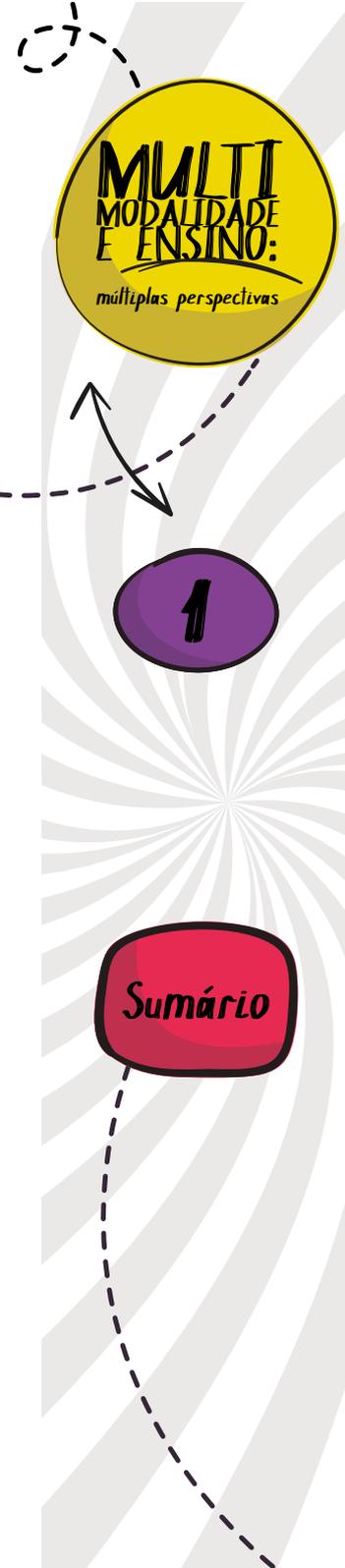
geral, esse ambiente é marcado por um *layout* cujas informações aparecem dentro de molduras (*frames*) que separam o turno de fala de cada participante que tem a sua disposição um conjunto de recursos para incluir/excluir informações, editar imagens, *links* etc. bem como interromper. Esses recursos se colocam como um conjunto de possibilidades que os participantes podem selecionar, a partir dos critérios do que considera mais apto e plausível, para que, no processo de comunicação, suas mensagens sejam mais compreensíveis.

O último gênero acadêmico que iremos mencionar aqui são as apresentações (em congressos ou nas disciplinas). A forma como o palestrante está vestido, o tom de voz, os gestos, a movimentação corporal, a velocidade da fala, as cores, os efeitos dos *slides* de apresentação e o tamanho da letra são só alguns do vasto número de exemplos que reforçam o fato de que, ao trabalhar com leitura e produção de textos, é necessário pensar numa dimensão mais ampla, pois o verbal é apenas um dos vários modos que podem fazer parte de um texto.

Nesse sentido, Kress (1997) afirma que “textos escritos estão se tornando muito mais visuais do que já foram, embora eles sempre tenham sido objetos visuais” (p. 161, tradução nossa¹¹). Portanto, ter habilidades para escrever, apesar de ser importante, não garante que o aluno produza e interprete textos com sucesso; mais uma vez, fica clara a importância de considerar o texto um produto de *design*, englobando os diversos modos semióticos que trabalham juntos na construção de sentidos.

Se alguém apresenta um trabalho usando, por exemplo, uma saia muito curta, uma bermuda de praia, uma blusa decotada,

11. No original: “Written texts are becoming much more visual than they ever were even though they have always been visual objects” (KRESS, 1997, p.161).



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

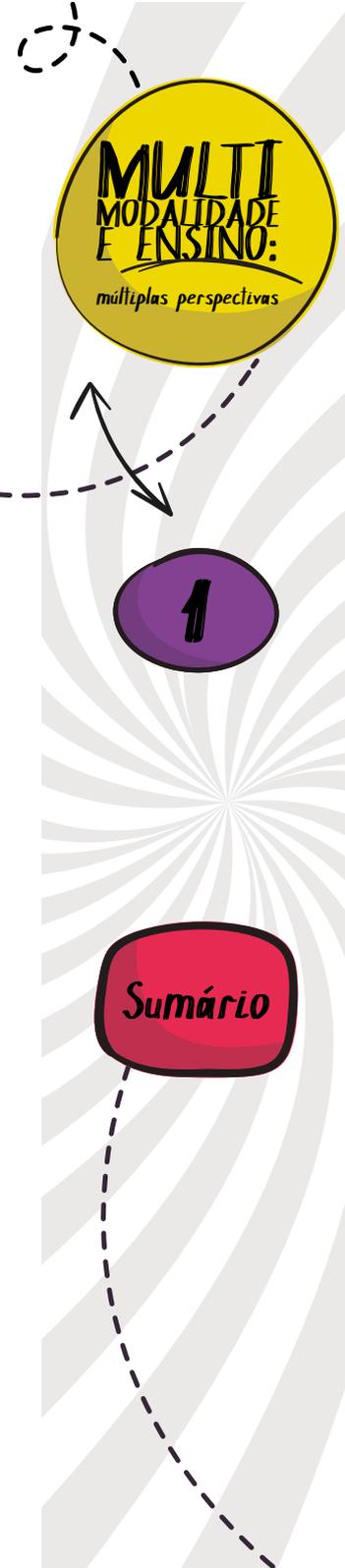
1

Sumário

calças com cinturas muito baixas, o que aconteceria quando essa pessoa levantasse os braços para apontar algo no slide? E se ele ou ela precisasse se abaixar para colocar o *pendrive* no computador? Ou, ainda, se apoiasse sobre a mesa para olhar algo na tela do *notebook*? Pode parecer embaraçoso ou, até mesmo, desnecessário abordar esses aspectos em sala de aula, mas chegamos à conclusão de que isso tudo faz parte do processo de produção de sentidos e da adequação ao evento comunicativo em que a mensagem se insere.

Segundo Bakhtin (1997), “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (p. 303). Dessa forma, não queremos estabelecer regras nem criar estereótipos. Todavia, observando os contextos em que lecionamos, ficou clara para nós a necessidade de discutir o gênero “apresentação acadêmica” dentro da perspectiva multimodal, para que fomentar nos alunos uma noção mais abrangente do que esse gênero envolve. Isto é, um trabalho rico e bem feito pode perder a atenção do público ou a credibilidade devido ao emprego inapropriado de outros modos semióticos que integram o texto produzido na apresentação.

Além de questões relacionadas à aparência, também refletimos sobre movimentação corporal e fala, discutindo possíveis sentidos causados numa apresentação em que o palestrante permanece sentado, por exemplo. Se fala muito alto ou baixo, rápido ou devagar, se lê o tempo todo ou fica de costas, sem estabelecer contato visual com a plateia. Todos esses aspectos foram introduzidos como perguntas para os alunos a fim de que eles pudessem analisar (já que frequentemente são público das aulas ministradas na universidade) e chegar às suas próprias conclusões acerca do que funciona melhor (ou não) em apresentações.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

1

Sumário

Finalmente, explicamos a dinâmica dos congressos, abordando terminologias que poderiam ser novas para os discentes, tais como simpósios, GT (grupo de trabalho), comunicação coordenada, anais de congressos, submissão de resumos, pôster acadêmico etc. Em relação às comunicações, explicitamos a questão do tempo – normalmente vinte minutos, com sinalizações para o apresentador ao faltar dez e/ou cinco minutos para o término; e adotamos essa metodologia para apresentação dos trabalhos em nossas disciplinas, a fim de familiarizar os alunos com tais características desse gênero acadêmico.

No que se refere aos pôsteres, ressaltamos que, dependendo do evento, eles poderiam ficar expostos e os autores ficariam perto para esclarecer possíveis dúvidas. Existe também a possibilidade de que a conferência estabeleça um horário para que o pôster seja apresentado dentro de um GT ou para avaliadores que circulam no local de exposição. Enfim, independente das especificidades da situação, acreditamos ser válido abordar esses detalhes com os alunos, para que eles possam estar devidamente preparados para elaborar o trabalho de forma adequada ao contexto.

Assim, caso o estudante tenha seu trabalho aceito para apresentar, ele (a) deverá questionar: haverá oportunidade de apresentar oralmente ou o pôster só ficará exposto? Ele possui um padrão estabelecido, há alguma limitação explícita pela organização do congresso? Quais modos comunicam melhor as informações do meu trabalho? Qual é a melhor forma de organizá-las (*layout*)? Quais informações são realmente imprescindíveis para constar no pôster? Como o modo visual (cores, tipografia, margens, tamanhos, imagens) pode ser empregado para comunicar as informações?

Dessa forma, abordamos, sistematicamente, com os alunos diversos modos semióticos envolvidos na apresentação de um trabalho acadêmico. Para tanto, apoiamos-nos na abordagem



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

1



Sumário

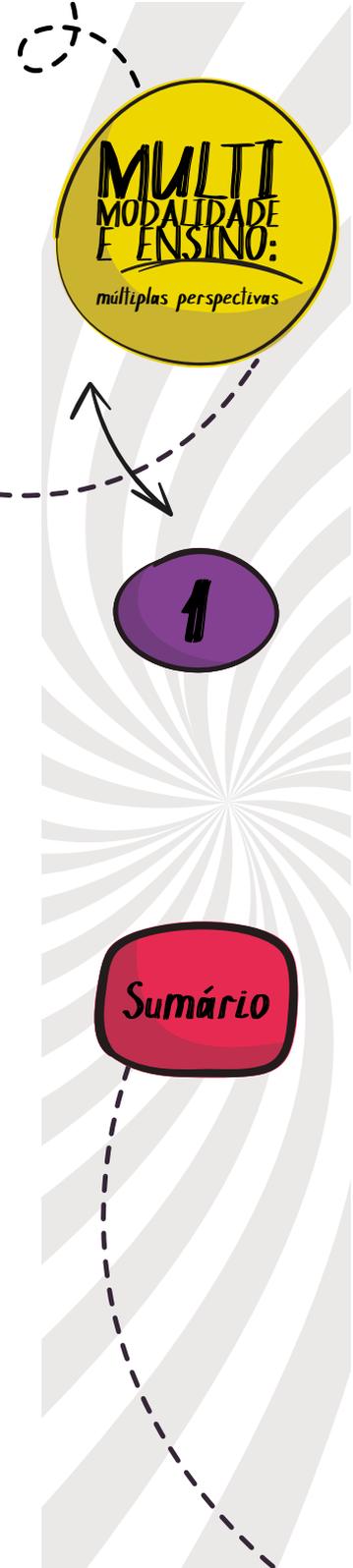
multimodal sob a ótica da Semiótica Social e em pesquisas publicadas que discutem especificamente esse gênero, como o artigo de Araújo e Pimenta (2014) e o material didático elaborado por Dantas e Oliveira (2015).

Nesta seção, buscamos descrever alguns exemplos das nossas tentativas na busca de um ensino de produção de textos que os considere em sua dimensão multimodal. Essas práticas têm se originado, principalmente, das nossas discussões no grupo GEMULTE, em que avaliamos maneiras de aproximar os estudos acadêmicos ao exercício docente. Essencialmente, nosso intuito é a troca de experiências, para que cada professor, dentro do seu contexto, construa sua prática de ensino. A seguir, fechamos nosso capítulo, relatando alguns dos resultados que temos observado, ressaltando necessidades e possibilidades de pesquisa.

REPERCUSSÕES E TRABALHOS FUTUROS

Aqui, pretendemos concluir este capítulo (mas não a pesquisa). As repercussões que iremos pontuar ganharam espaço nesta seção devido à importância que revelaram em nossas discussões. Apresentamos, então, os principais impactos que temos observado em relação aos nossos colegas, aos alunos, aos programas e cronogramas das disciplinas que lecionamos e a nós mesmas, como docentes na universidade.

Em primeiro lugar, percebemos repercussões nos nossos colegas de profissão, com quais compartilhamos essas experiências ou que ficaram sabendo delas e vieram nos questionar. Muitos disseram que começaram a perceber mudanças positivas nos alunos, relatando-nos sobre a boa qualidade dos textos produzidos. Além disso, chegamos a receber convites de colegas para ministrar

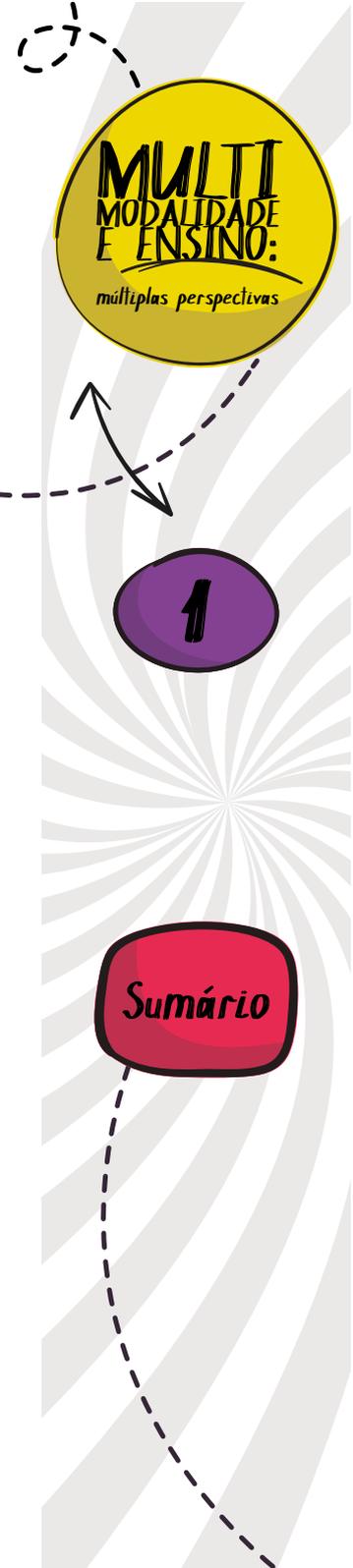


oficinas em suas disciplinas, das quais os professores que nos convidaram participavam ativamente, demonstrando o interesse na troca de saberes e experiências.

Porém, houve momentos em que confirmamos o argumento de Marinho (2010): “aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (p.366). Enfrentamos situações em que professores fizeram declarações como: “não acredito que você está perdendo tempo ensinando ‘beabá’”. Comentários como esse só enfatizam o nosso ponto levantado anteriormente: o que pressupomos em relação aos alunos e ao conhecimento prévio que esperamos deles.

Sob essa perspectiva, a noção de “básico” ou “beabá” é muito relativa, já que, dependendo da bagagem cultural de um indivíduo, o que é “básico” para um, pode não ser para outro. A esse respeito, citamos Marinho (2010), que reforça nosso argumento. Segundo a autora, “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida” (p.367). Apesar de nossa perspectiva de texto ir além das “interações verbais”, acreditamos que Marinho (2010) destaca um aspecto importante para o ensino superior: a necessidade da experiência e da prática para o sucesso na produção de textos.

Além disso, é válido discutir como este trabalho tem nos impactado como professoras. O que mais nos chama a atenção é a nossa falta de conhecimento em relação aos nossos alunos, o “público-alvo” das nossas aulas. Por exemplo, os dados que temos coletado revelam que a maioria dos alunos não conhecia o *MOODLE* antes de iniciar o ensino superior. Assim, é válido refletirmos sobre nossos critérios de avaliação e nossa didática. Demandamos dos estudantes a produção de gêneros novos, sem nenhuma discussão



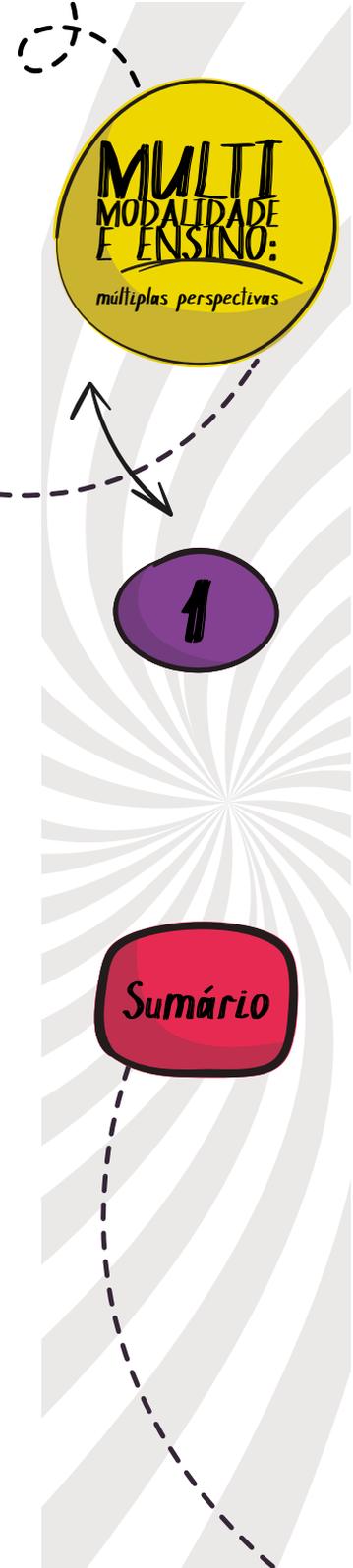
prévia sobre eles e, ainda assim, esperamos que os alunos elaborem textos satisfatórios.

Adicionalmente, a Semiótica Social e a multimodalidade têm nos motivado a refletir sobre os textos que produzimos em nossa prática de ensino e em que medida eles se adequam ao contexto e aos propósitos de cada disciplina. Como nós temos empregado os diversos modos semióticos de comunicação em nossas aulas? Quais são possíveis sentidos que eles produzem?

Em relação aos alunos, os resultados têm sido muito gratificantes. Inúmeros são casos de estudantes que agradeceram pelos temas abordados, alegando que “passariam muita vergonha” sem saber a razão dela. Além disso, presenciamos apresentações de trabalho e participamos de interações virtuais (pelo *MOODLE* ou por e-mail) muito satisfatórias. Temos acompanhado o desenvolvimento dos alunos e o seu processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, lidando com eles de forma segura e adequada aos objetivos pretendidos por cada um.

Mais uma vez, reforçamos que a nossa intenção não foi estabelecer “certo” e “errado” nem muito menos impor formatos, normas e restrições à liberdade. O nosso propósito tem sido o de promover a discussão em sala de aula e deixar que os próprios alunos reflitam sobre sentidos que podem ser construídos, seja com a foto escolhida para a página de perfil do *MOODLE*, seja com os textos produzidos nos fóruns, seja com um e-mail para um professor ou com a apresentação de trabalho. Assim, a partir dessas reflexões, esperamos que os alunos elaborem seus perfis, apresentações, etc., estando conscientes de repercussões que as escolhas textuais podem causar.

Finalmente, é válido ponderar sobre o impacto dessas ações nos cronogramas e nas ementas das disciplinas ministradas cada uma das autoras. Não abrimos mão de abordar conteúdos



relativos às convenções do uso da escrita no ensino superior. Como professoras de línguas (materna e/ou adicional), as disciplinas que lecionamos possuem ementas extensas, com muitos tópicos que precisam ser trabalhados em sala. Portanto, não “sacrificamos” esses conteúdos em detrimento da multimodalidade, mas sim adotamos uma nova abordagem para tratá-los com os discentes.

Então, a partir do perfil de cada turma, o qual tentamos traçar com o “exercício diagnóstico” (feito no primeiro dia de aula) e com a própria convivência ao longo das semanas, selecionamos tópicos específicos que precisam ser abordados de forma clara. Por exemplo, ao explicar uma atividade que deveria ser feita no fórum do *MOODLE*, abordamos as questões que consideramos ser pertinentes para aquela turma.

Dessa forma, tais mudanças na nossa prática pedagógica não impactaram tanto os cronogramas de aulas e divisões de tempo, pois a questão não é o conteúdo em si, mas a maneira de abordá-lo, sempre reforçando a dimensão multimodal dos textos. Em contrapartida, observamos impactos significativos na formação acadêmica de muitos alunos, que se tornaram mais seguros e competentes no que se refere à produção e leitura de textos acadêmicos.

Concluimos, portanto, que abordagem multimodal a partir da SS tem se mostrado relevante em nossas experiências de ensino na universidade. Descobrimos a necessidade de trabalhar textos que não são regulados pela ABNT, mas que também fazem parte da rotina acadêmica e podem ser problemáticos, caso os alunos não considerem sua dimensão multimodal e o contexto universitário.

Por fim, é válido salientar o quanto este trabalho tem nos revelado a necessidade de mais pesquisas associadas à prática de ensino de leitura e produção de textos acadêmicos. Como vimos, as implicações dessa era digital têm chegado ao âmbito universitário, demandando-nos pesquisas híbridas, que considerem o diálogo



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

1



Sumário

entre teorias, expandindo o arcabouço teórico em que se fundamentam análises, metodologias e práticas pedagógicas. Apesar das restrições deste trabalho, que tratou de contextos específicos, esperamos ter contribuído para as discussões sobre a abordagem multimodal sob a ótica da Semiótica Social e suas possibilidades no exercício docente de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, E. Multimodality and superdiversity: Evidence for a research agenda. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, fev. 2017. https://www.tilburguniversity.edu/upload/0677a845-216b-4fc1-828d-1ec041bfd333_TPCS_177_Adami.pdf
- ARAUJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar. Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsters de bolsistas da UFC: a construção de significados nesse gênero. *e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, v.5, n. 2, 2014, pp. 106-122.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BURN, A. The Kineikonic mode: towards a Multimodal Theory of the Moving Image. *MODE Working Papers*. Londres: NCRM / MODE / IOE, 2013. Disponível em: <https://aburn2012.files.wordpress.com/2014/04/kineikonic-mode-working-paper-june-2013.pdf>. Acesso em: maio de 2017.
- COSCARELLI, Carla. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DANTAS, Lys M. V.; OLIVEIRA, Adriano A. *Como elaborar um pôster acadêmico: Material didático de apoio à vídeo-dica Pôster Acadêmico Projeto de Extensão UFRB*. Cachoeira: UFRB, 2015.
- DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.
- GUALBERTO, C. L.; BASTOS, S. V.; COUTINHO, A. A. P.; PINTO, A. C. N. S. Leitura e interpretação de textos: um estudo de caso sobre a transição do ensino médio para o ensino superior. In: BIEGING, P.; BUSARELLO,

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

1

Sumário

R. I.; ULBRICHT, V. R.; AQUINO, V. *Formação de professores e práticas educativas*. 2 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p. 307-328.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, G. Writing the future: English and the making of a culture of innovation. In: *National Association for the Teaching of English*. London: National Association for the Teaching of English 1995.

KRESS, G. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication USA and Canada*: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Critical Layout Analysis. *Internationale Schulbuchforschung*, Frankfurt, v.17, n. 1, 1995, p. 25-43.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University Press, 2001.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*. October 1: 343-368, 2002.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.

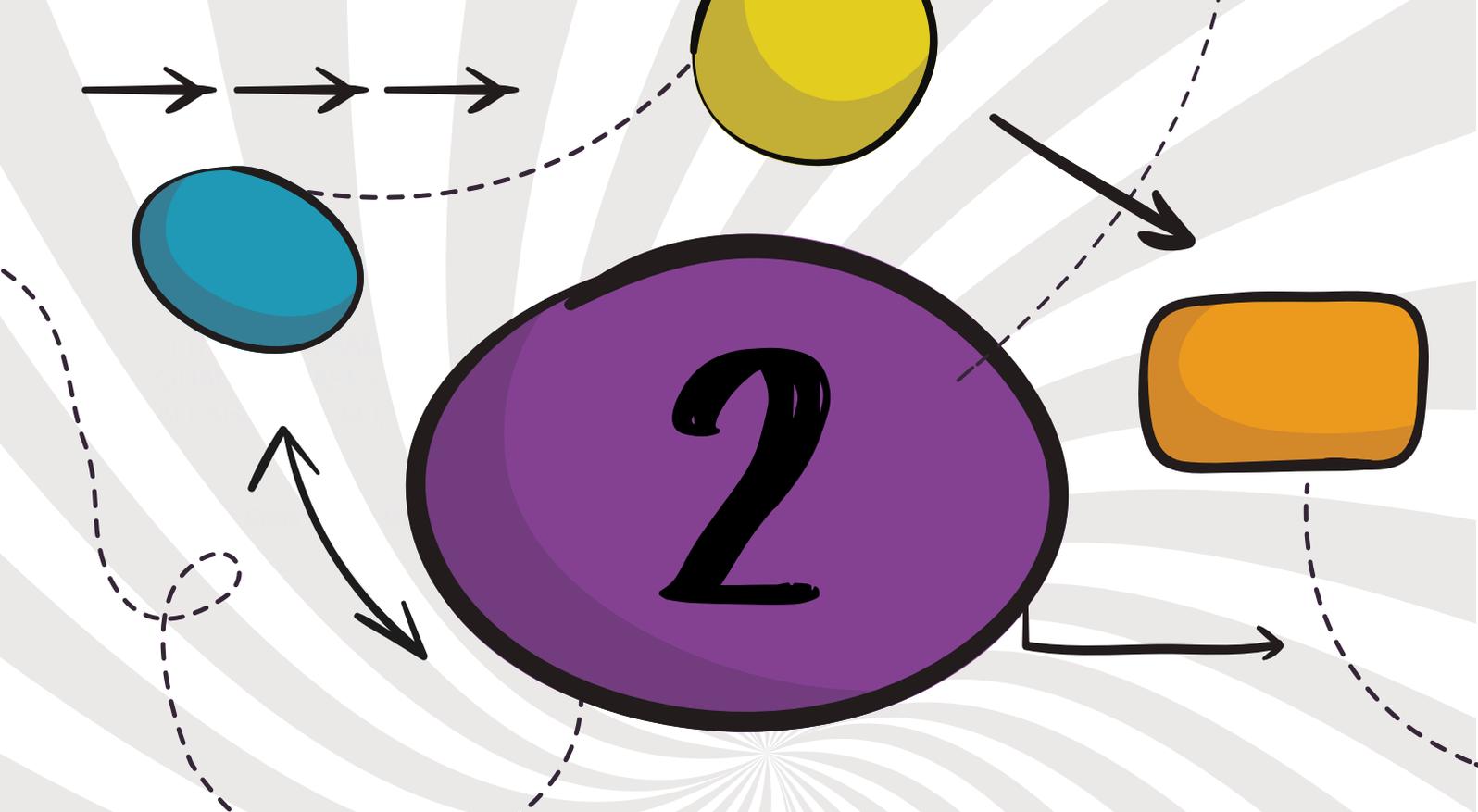
KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: VAN DIJK, T. *Discourse as Structure and Process*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, p. 256-291, 1997.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*. London, Vol. 14, n. 2, p.139-155, 2006.

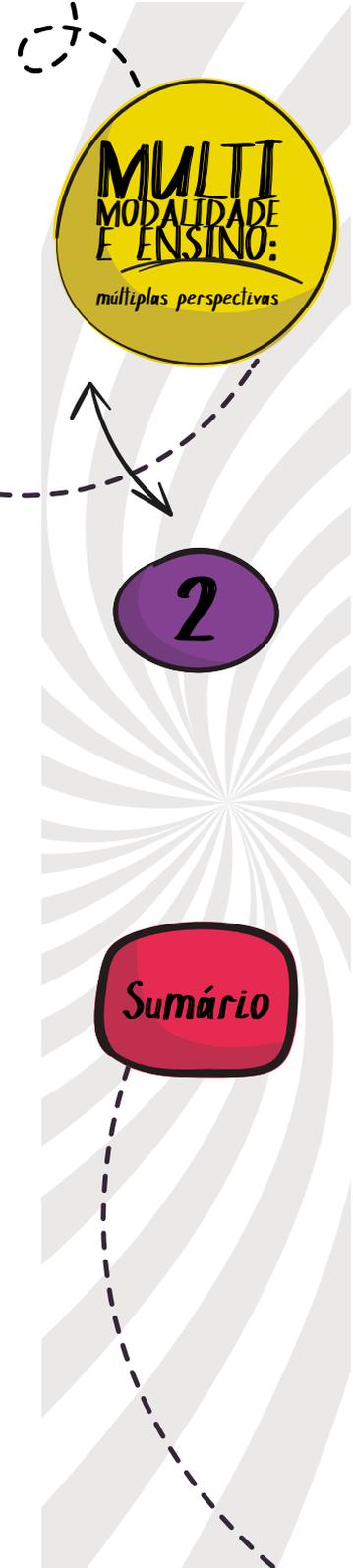
_____. The critical analysis of musical discourse. *Critical Discourse Studies*, Londres, v. 9, n. 4, 2012, p. 319-328.

_____; DJNOV, E. Notes towards a semiotics of kinetic typography. *Social Semiotics*, Londres, v.25, n.2, 2015,



**Leitura na Base Nacional
Comum Curricular:
qual é a base? Discussões sobre
alfabetização, texto e multimodalidade**

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo
Clarice Lage Gualberto



Resumo:

A partir da contextualização dos desafios presentes para o ensino de leitura nas escolas brasileiras, analisa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em contraposição ao conceito restrito de leitura, focado em pressupostos tradicionais da alfabetização, apresentado no documento, reforça-se a abordagem multimodal como possibilidade para a prática pedagógica, cujo fundamento principal se ampara na concepção de que todo texto é composto por diversos modos semióticos, sendo, portanto, “multi-modal”. Dessa forma, o ensino de leitura deve considerar o texto para além da escrita, contribuindo para a formação de leitores críticos e proficientes.

Palavras-chave:

Semiótica Social. Multimodalidade. Base Nacional Comum Curricular. Leitura.

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Desde 2015, a educação brasileira vem acompanhando debates e polêmicas em torno da BNCC – a Base Nacional Comum Curricular. Em tese, esse documento seria construído democraticamente, envolvendo a participação de todos aqueles que quisessem se pronunciar 1.

Porém, de acordo com especialistas como Mortatti (2015), Triches (2018) e Martins (2017), a BNCC apresenta diversas contradições, que se distanciam de uma proposta fundada no diálogo. Segundo Mortatti (2015), o documento representa uma “tentativa de imposição de falso consenso, por meio da homogeneização de pluralidade de pontos de vista e posições teóricas e políticas [...]” (p.199).

Além disso, um outro problema grave apontado por diversos educadores é o foco em resultados e avaliações, direcionando a



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



Sumário

educação para o desempenho de um papel estritamente voltado para interesses mercadológicos. Para Martins (2017), essa concepção “tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado. Isso produz uma estandardização da educação, baseada em uma visão também padronizada de qualidade”.

Refletindo sobre essas (e tantas outras) críticas feitas à BNCC, começamos a questionar como o ensino de leitura foi abordado no documento, já que a formação de leitores críticos é uma das principais maneiras de contribuir para que os indivíduos sejam protagonistas de suas escolhas. Nesse sentido, acreditamos que uma abordagem multimodal para os textos a partir da perspectiva da Semiótica Social se faz extremamente relevante ao ensino, uma vez que nos estimula a considerar o texto na sua abrangência e complexidade. A esse respeito, Paulo Freire (1989) já argumentava que: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (p.4).

Como veremos mais adiante, a Semiótica Social nos leva a olhar para o texto associando-o à cultura em que foi produzido, refletindo sobre as identidades que ele projeta e os interesses que ele envolve. Tais inferências são feitas a partir de uma abordagem multimodal, ou seja, considerando a diversidade de modos semióticos que constituem os textos.

Ao considerarmos isoladamente a escrita, a fala ou a imagem, por exemplo, o sentido será parcial; assim, a multimodalidade é essencial para que possamos construir sentidos abrangendo toda a composição do texto (KRESS, 2003). Dessa forma, neste capítulo, buscamos o diálogo entre a abordagem multimodal amparada na Semiótica Social e a visão sobre leitura apresentada na BNCC.

Para tanto, num primeiro momento, discutimos a leitura e



a sua relação com os processos de alfabetização e letramento. Posteriormente, destacamos princípios da Semiótica Social, relacionando-os à multimodalidade. Em seguida, analisamos a BNCC, citando alguns trechos que fundamentam o debate. Finalmente, tecemos comentários sobre a abordagem multimodal como possibilidade para a prática pedagógica.

CONCEITOS DE LEITURA: TRADIÇÕES E URGÊNCIAS

De acordo com Paulo Freire (1989), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (p. 13). Associando essa afirmação ao debate que temos proposto aqui, inferimos que reduzir o ato de ler à compreensão de palavras e frases é uma prática que limita o texto ao modo verbal, excluindo contextos (de quem lê e em que o texto foi produzido) bem como outros modos semióticos envolvidos na composição. Entretanto, ainda impera o conceito de leitura restrito à palavra, conforme critica Descardecí (2002): “quando nos deparamos com a palavra leitura, a relacionamos primeiramente à decodificação da forma escrita” (p. 20).

Nesse sentido, a alfabetização desempenha um papel importante no ensino de leitura, já que é entendida como o ensino e aprendizagem da língua materna (escrita e leitura) na fase inicial de escolarização de crianças. Todavia, ela não pode ser reduzida ao ensino de um “código”, pois é bastante complexa e multifacetada, como afirma Mortatti (2010).

Nesse sentido, temos a relevante discussão de Colello (2014) sobre os sentidos da alfabetização nas práticas educativas: o sentido linguístico, o pedagógico e o social. O *sentido linguístico* diz respeito às diferentes concepções de linguagem que circulam



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



Sumário

na escola e que subsidiam uma variedade de abordagens metodológicas e modos de ensino. Quando a língua é entendida como código, o processo de alfabetização fica centrado nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura). Por isso, o ensino da língua escrita tão comumente aparece na escola como uma meta fechada em si mesma, como se a escrita fosse apenas um instrumental da escola.

Nessa perspectiva, o aluno estaria condenado a ler para aprender (ou apreender) e escrever para comprovar a assimilação de um dado conhecimento, ou, na melhor das hipóteses, demonstrar habilidade de transpor ideias para o papel. Como uma aquisição paralela ao contexto de vida, a língua restringe-se a um conteúdo pré-fixado, enfadonho e pouco significativo. O aluno fala português, mas não reconhece a sua língua na sala de aula, nem nos exercícios propostos pelo professor, tampouco é capaz de transpor os supostos aprendizados para as suas práticas sociais. (COLELLO, 2014, p.172).

Em uma perspectiva dialógica da língua, na qual o enunciador escreve necessariamente para alguém (mesmo que para si próprio), a partir de um certo propósito, e que, por esse motivo, espera do leitor uma atitude responsiva, Bakhtin (1977) defende a escrita como um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação.

Nessa configuração, a concepção dialógica da língua traz um duplo sentido para a pedagogia do ensino da língua escrita, como afirma Colello (2014): “a ‘educação para fora’, porque o aluno é convidado a se inserir na cultura letrada; e a ‘educação para dentro’, na medida em que o sujeito se torna capaz de se situar nesse mesmo contexto, encontrando formas pessoais de ser leitor e escritor” (p.174).

Em relação ao *sentido pedagógico*, este se refere ao ensino da língua escrita enquanto objeto estritamente escolar e que sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



Sumário

e investigações na área da educação. Para a autora, independentemente de avanços, polêmicas, divergências e práticas pedagógicas acertadas ou deturpadas, parece um consenso entre os educadores que a língua escrita se configura, hoje, não como um instrumento da ou pré-requisito para a aprendizagem, mas como efetivo objeto de ensino.

Um objeto cultural que só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais. Por essa ótica, não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades. (COLELLO, 2014, p. 177).

Nessa perspectiva, cabem as críticas às práticas reducionistas ou às avaliações que levam em conta a progressão da aprendizagem unicamente a partir dos estágios psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Por fim, o *sentido social* compreende o processo de alfabetização em uma perspectiva dialógica da linguagem e como dimensão essencial do processo educativo. Isto é, o seu significado para além da escola, considerando “os diferentes mundos, as desigualdades sociais e a diversidade na escola significa levar em conta as muitas linguagens e a multiplicidade de práticas letradas dos grupos sociais” (COLELLO, 2014, p.183).

A autora enfatiza que, atrelado aos sentidos linguístico e pedagógico, o sentido social do ensino da língua escrita pressupõe e implica simultaneamente a assunção do compromisso político da educação. Além disso, a alfabetização deixa de ser um desafio só da escola, colocando-se como prioridade para todos aqueles que compactuam com os princípios da sociedade democrática.



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



Sumário

Ferraro (2014), ao analisar os sentidos da alfabetização inicial nas políticas públicas, considera que a questão da alfabetização inicial no Brasil como um problema mal compreendido e mal resolvido. Tal hipótese se dá a partir da questão: “Por que, apesar de tantas leis, reformas, planos, projetos e discursos, as políticas de alfabetização e escolarização têm produzido, historicamente, resultados tão mínguaos no Brasil?” (p.65).

Para o autor, “problemas mal compreendidos” sobre o analfabetismo, a alfabetização e a educação básica, “não é coisa vencida”, como evidenciado no Plano Nacional de Educação (PNE)² por meio de expressões ainda presentes, como “erradicação do analfabetismo” e outras. De igual forma, tem-se, ainda, a estigmatização do analfabetismo e a tentativa de despolitizar a alfabetização e de reduzi-la a uma questão meramente técnica, que pode comprometer tanto o diagnóstico quanto as políticas educacionais e as práticas pedagógicas relacionadas com a realização do direito à alfabetização e à educação básica.

Essas discussões sobre o conceito de alfabetização evidenciam o quanto esse termo pode ser problemático se o foco estiver apenas na “decodificação” da língua. No Glossário do CEALE³ (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), Soares (2014) destaca que são cada vez mais diversificadas “as demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita”.

2. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: ago.2018

3. SOARES, M. B. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale/ FaE / UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glosarioceale>. Acesso em: dez. 2017.



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



Sumário

Assim, o termo letramento passa a ser utilizado como uma tentativa de preencher essa lacuna, isto é: a ampliação do conceito de leitura para além de regras linguísticas. Dessa forma, o letramento não se restringe a um processo de “aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito” (SOARES, 2014). A autora esclarece que, em sua compreensão, a palavra “alfabetização” tem o significado de “aprendizagem inicial da língua escrita”, expressão que incorpora, tanto a alfabetização quanto o letramento.

Salientamos que Soares (2005) não propõe o apagamento da alfabetização ou, como denominado pela autora, a “desinvenção da alfabetização”, isto é, a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980. Ela acredita que a substituição da alfabetização pelo letramento fomentada nesta época tem causado uma perda de especificidade do processo de alfabetização, o que poderia explicar, entre outros fatores⁴, o fracasso escolar nessa área.

A autora argumenta, portanto, que é necessário conservar os dois termos (letramento e alfabetização), já que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de naturezas fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino. “Assegurados esses pressupostos, a reinvenção da alfabetização revela-se necessária, sem se tornar perigosa” (p.15).

4. Soares (2005) considera como causas duas de natureza pedagógica: a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; e o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2



Sumário

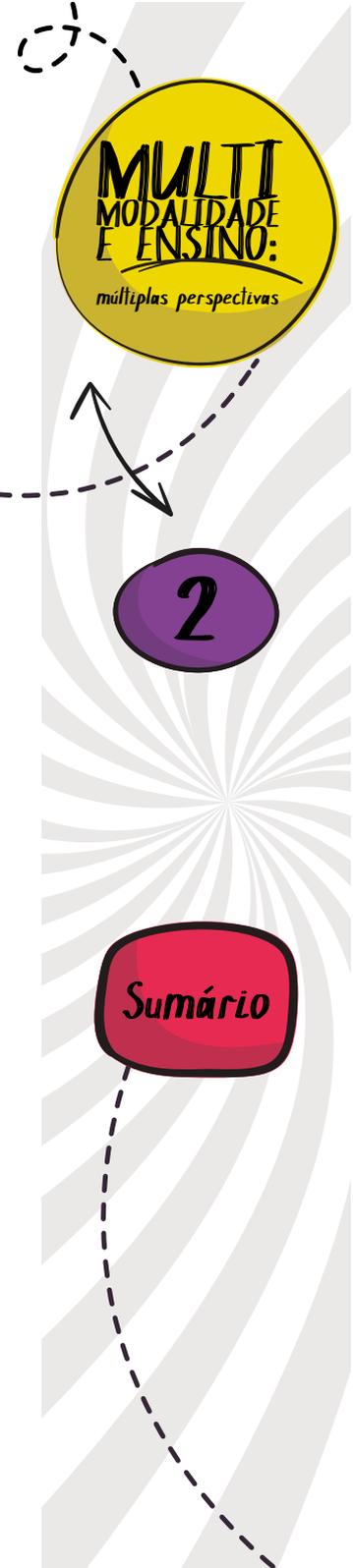
Devido às várias formas de constituição dos textos e ao aumento veloz do surgimento de possibilidades de comunicação e construção de mensagens, segundo Gualberto (2016), o termo “letramento tem ganhado diversos adjetivos possivelmente, numa tentativa de especificar as instâncias e práticas que constituem esse processo” (p.50). Assim, observamos expressões como “letramento visual”, para tratar de imagens, “letramento musical”, para abordar a música, e a lista é longa, incluindo “gestual”, “digital”, “tecnológico”, entre tantos outros adjetivos, conforme aponta Kress (2003).

Não temos a pretensão de desvalorizar estudos que trazem essas nomenclaturas, a questão é que, segundo Rojo (2009), o letramento abrange:

[...] os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p. 98).

Se considerarmos o letramento da forma como aponta Rojo (2009), acreditamos que não seja necessário acrescentar adjetivos, pois o termo letramento já abrange todas as instâncias (tecnologia, gesto, música, etc). Nesse ponto, vale a pena trazer para a discussão a multimodalidade. Como vimos, o letramento se restringe aos usos da língua, ou seja, do modo verbal, em diversas situações em que o ser humano se insere. Quando pensamos na abordagem multimodal, consideramos o texto para além da escrita ou da fala, já que gestos, expressões faciais, *layout*, cores, imagens (entre outros modos semióticos) também fazem parte do texto e são responsáveis pela produção de sentido.

Ao relacionarmos essa concepção ao ensino de leitura e produção de textos, perceberemos a necessidade de mencionar a defasagem dos alunos em interpretar e relacionar textos de forma



produtiva. Segundo o relatório sobre exames do SAEB⁵ e do PISA⁶,

[...] as dificuldades dos estudantes brasileiros com tarefas de níveis de proficiência mais abrangentes envolvem limitações em lidar com a diversidade textual [...]. Essa constatação do Pisa não é um caso isolado e se mostra consistente com os resultados verificados no Saeb. Ela revela a dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico. Indica também que essas habilidades não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 108).

Refletindo sobre essa constatação dos autores, vemos que o estudo das letras, da escrita, não é suficiente para formarmos leitores proficientes. A esse respeito, vale citar Descardeci (2002), que contribui para esta discussão, afirmando que:

O papel da escola, enquanto formadora de leitores, deve ser o de apresentar o código escrito como mais uma forma de representação do mundo. Embora altamente valorizada em sociedades letradas, a escrita figura, cada vez mais, como parte apenas do conteúdo de uma mensagem. As demandas sociais impostas ao homem moderno estão relacionadas a saber buscar e processar informações, saber adquirir e transferir conhecimentos. Essas informações e esses conhecimentos são adquiridos, principalmente, através da leitura. Esse homem moderno precisa aprender a ler, portanto, de maneira ampla, para saber processar, completamente, as informações com as quais tem contato em seu dia-a-dia (p.26).

5. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo INEP, o SAEB permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>).

6. O *Programme for International Student Assessment (PISA)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa>).



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2



Sumário

Como vimos, a autora questiona os pressupostos com os quais a escola brasileira trabalha o conceito de leitura, que impõe ao aluno a modalidade escrita como sendo a única, ou mais relevante, forma de representação para composição de textos. Assim, torna-se evidente a necessidade de repensarmos as aulas de leitura e produção de textos, considerando que eles são constituídos por mais de um modo semiótico e que o verbal pode ou não fazer parte dessa composição.

Por fim, concluímos esta parte do capítulo, reiterando que o nosso propósito aqui foi discutir como letramento e alfabetização estão atrelados à concepção de leitura e introduzir a abordagem multimodal como uma possibilidade integrar a prática pedagógica. A seguir, iremos apresentar a multimodalidade de forma mais detalhada.

CONCEITOS DE LEITURA: MULTIMODALIDADE E SEMIÓTICA SOCIAL

Nas práticas sociais, a comunicação não se dá apenas por meio de palavras, mas também de gestos e imagens, entre outros modos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos (BARBOSA, ARAÚJO, ARAGÃO, 2016). A nossa concepção da multimodalidade se ampara na Semiótica Social, teoria preconizada por Hodge e Kress (1988), que tem como foco o estudo da comunicação, considerando características sociais e culturais como imprescindíveis para a compreensão do funcionamento da produção de sentidos.

Devido à dinamicidade do tema “comunicação”, a Semiótica Social tem sido expandida e remodelada, como vemos nos estudos de Kress (1997, 2003, 2010, 2015), van Leeuwen (2005), Bezemer

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2

Sumário

e Kress (2015) entre outros. Temos percebido nesses trabalhos a proposta de uma abordagem multimodal sob a ótica da Semiótica Social. Um bom exemplo para elucidar a relação entre esta teoria e a multimodalidade é encontrado em Kress (2010). Ao comparar duas placas em estacionamentos de supermercados, o autor afirma que:

Multimodalidade pode nos contar quais modos são usados; ela não pode nos contar sobre as diferenças no estilo; ela não tem meios para nos contar o que essas diferenças podem significar. Sobre o que se trata a diferença na cor ou a diferença no estilo de desenho? Qual identidade cada uma das duas placas está projetando? O que os supermercados estão 'dizendo' sobre si próprios? O que eles estão contando sobre si para seus consumidores? Essas diferenças são acidentais, arbitrárias? O estilo de uma placa serviria igualmente bem para o outro supermercado? Para responder perguntas desse tipo, precisamos de uma teoria que lida com *sentido* em todas as aparições, em todas as ocasiões sociais e em todos os locais culturais. Essa teoria é a Semiótica Social. (p. 1-2, tradução nossa⁷).

A partir desse exemplo de Kress (2010), acreditamos ter explicitado as implicações de usar a Semiótica Social (SS) para amparar a multimodalidade bem como os principais direcionamentos da SS. Também é importante ressaltar que a multimodalidade não é uma teoria, mas sim uma característica constitutiva de qualquer texto.

A respeito dos modos semióticos, Gualberto e Kress (2018) os definem como meios para materializar o sentido. Podemos citar, ainda, que os modos são "um meio de 'capturar' ou 'transcrever' o mundo" (KRESS, 2015 apud GUALBERTO, 2016, p.24). A multimodalidade se refere, então, ao uso integrado de diferentes modos semióticos, tais como: verbal, imagem, sons e música em textos

7. No original: "Multimodality can tell us what modes are used; it cannot tell us about this difference in style; it has no means to tell us what difference might mean. What is the difference in colour about or the difference in the drawing style? What identity is each of the two signs projecting? What are the supermarkets 'saying' about themselves? What are they telling their costumers about themselves? Are these differences accidental, arbitrary? Would the style of one sign serve equally well for the other supermarket? To answer questions of that kind we need a theory that deals with meaning in all its appearances, in all social occasions and in all cultural sites. That theory is Social Semiotics." (KRESS, 2010, p.1-2).

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2

Sumário

multimodais e eventos comunicativos. Nesse sentido, conforme Descardec (2002), textos são construídos “multi-modais”, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação que pode compor mensagem. Os modos, por sua vez, são culturalmente determinados e constantemente redefinidos dentro dos grupos sociais.

Para a SS, cada modo possui potenciais e limitações (“*affordances*”). Ao assistir a uma palestra, por exemplo, existem pessoas que preferem registrá-la gravando um áudio; outras optam por tirar fotos dos slides; há, ainda, aquelas que gostam de fazer anotações em papel. Com o áudio, conseguiríamos ter acesso às palavras, pausas, ao tom de voz, à velocidade e à entonação da fala do palestrante e a outros sons do ambiente. No fim, todos os registros seriam sobre a mesma palestra, mas cada um teria um potencial específico. Com as anotações, as impressões a respeito da palestra teriam mais espaço que na gravação. Porém, aspectos como entonação e tom de voz são “capturados” de forma mais rápida e eficiente no áudio em comparação à tentativa de descrever utilizando a escrita.

Poderíamos seguir mencionando muitas outras possibilidades de registro e possíveis “ganhos” e “perdas” de cada um. Entretanto, a questão é: quais são as diferenças entre cada um desses textos? Como essas diferenças constroem sentidos distintos? Existem implicações e efeitos específicos relacionados às nossas escolhas em priorizar este ou aquele modo em detrimento de outros. Assim, ao pontuar a importância de refletir sobre os potenciais e limitações dos modos, a SS contribui para que consideremos os modos que melhor nos atendem em determinada situação, com certo propósito, envolvendo um público específico.

Os modos semióticos que escolhemos para compor nossos textos e a maneira como os integramos são resultados do que a SS chama de interesse (“*interest*”). De acordo com Kress (2003), é o interesse do produtor do texto que “conduz a seleção dos critérios para representar o que será representado” (p. 43, tradução



**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**
múltiplas perspectivas

2



Sumário

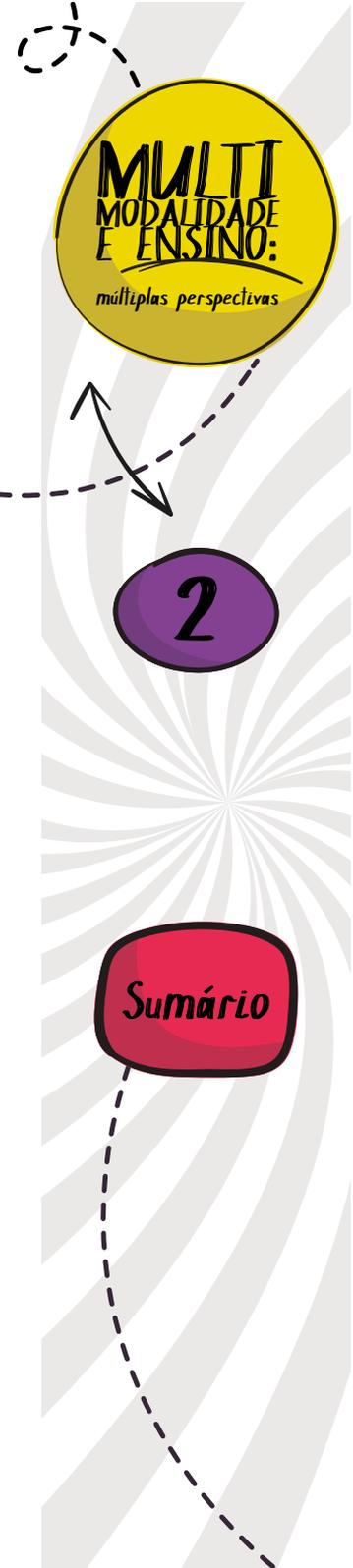
nossa⁸). Dessa forma, considerar os diversos interesses envolvidos na produção de textos também é um aspecto pertinente ao contexto do ensino de leitura.

A Semiótica Social é extensa e complexa; uma breve seção como esta não é capaz de apresentar a teoria de forma completa. O nosso intuito aqui se concentrou em destacar alguns conceitos da SS, que, na nossa visão, possuem implicações diretas no que se refere à prática pedagógica que envolve leitura e produção textual. Assim, a partir dessas discussões, prosseguimos para o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando refletir sobre como esse documento aborda o tema “leitura”.

CONCEITOS DE LEITURA: BASES DA BASE

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 17 de dezembro de 2017 e homologada em 20 de dezembro do mesmo ano. O documento tem caráter normativo e define conjuntos de aprendizagens essenciais a todos os alunos e que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Constitui-se, portanto, como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Integrante da política nacional da Educação Básica, visa a contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios

8. No original: “[...] it is the interest of the sign-maker at the moment of making the sign that leads to the selection of the criteria for representing that which is to be represented [...]” (KRESS, 2003, p. 43).



para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Sua finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens.

Especificamente sobre a Língua Portuguesa, a organização das práticas de linguagem é dividida em quatro eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Com essa segmentação, já percebemos algumas questões problemáticas. Primeiramente, com a separação entre leitura / produção textos e oralidade, subentende-se que o documento parece considerar que a oralidade estaria fora do que vem a ser um texto. A prática oral deveria ser apresentada sem que houvesse essa distinção, uma vez que ela se configura como um dos modos semióticos de comunicação disponíveis para a produção de textos, assim como a escrita.

Em segundo lugar, a separação entre análise linguística e semiótica contribui para que o leitor assuma que a semiótica não inclui a linguística. Conforme discutimos anteriormente neste capítulo, o modo semiótico verbal deve ser considerado na análise de textos da mesma forma com que os outros modos presentes na composição se mostram relevantes no processo de construção de sentido. Assim, fazer essa distinção entre linguística e semiótica acaba reforçando a ideia de que o texto é verbal e *pode* conter “acessórios” (chamados de semióticos pela BNCC) como um desenho ou um gráfico, por exemplo.



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



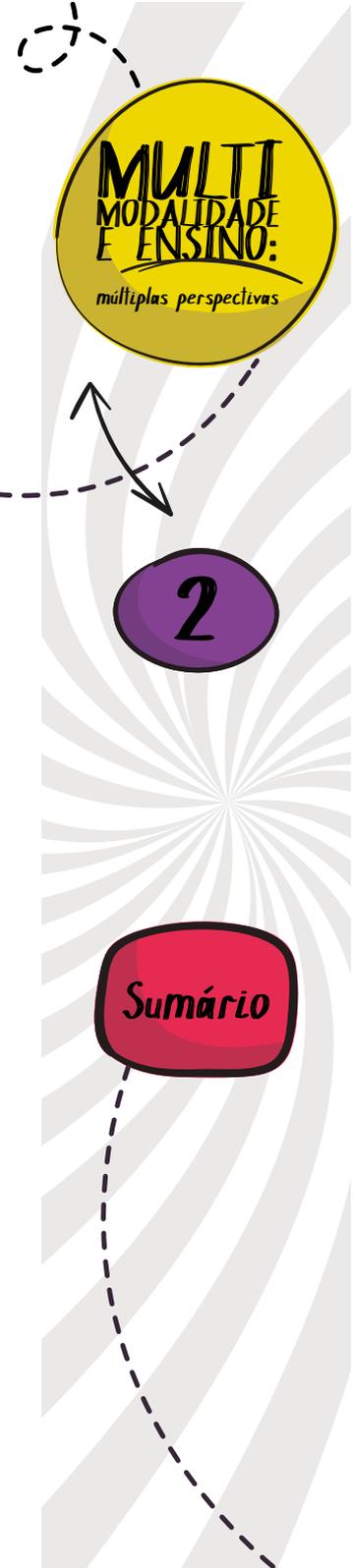
Sumário

Dessa perspectiva, decorre a ideia de “multissemiótica”, que consta em algumas partes do documento. Esse termo aparece, frequentemente, como um adjetivo da palavra “texto”; então, um “texto multissemiótico”, de acordo com a BNCC, é aquele que possui imagens. Sob essa ótica, modos que não são verbais não são “suficientes” para construir um texto, precisando sempre estar atrelados à escrita no processo de produção de sentidos. Nesse sentido, é válido analisar a concepção de leitura apresentada na BNCC, que confirma tal posicionamento.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 70, grifo nosso).

Observando essa afirmação, poderíamos até ser otimistas e acreditar que a BNCC remete à inovação e construção de novas formas de abordar o texto em sala de aula. Entretanto, quando consideramos os termos em destaque na citação, percebemos que detalhes sutis podem revelar uma concepção de leitura ainda tradicional. O documento cita vários modos semióticos (como imagens estáticas, em movimento e som); porém, de acordo com a BNCC, eles *acompanham* o texto escrito, como se não produzissem sentido sem a presença da escrita.

Visões como essas são extremamente problemáticas para a realidade em que vivemos, já que imagens, sons e movimento têm predominado nos textos produzidos atualmente. A escrita tem perdido o espaço, especialmente no cotidiano dos adolescentes. Basta observar os textos que leem e produzem nas redes sociais, nas mensagens para seus colegas, nos anúncios publicitários e no entretenimento destinado a esse público. Os alunos precisam, portanto, de um ensino que aborde a escrita, mas que trate, com a mesma importância, formas de produção de sentido por meio dos outros modos



semióticos. Caso contrário, os estudantes não poderão se apropriar das estratégias envolvidas na elaboração de textos e ocuparão um lugar de passividade nos contextos em que vivem.

Adicionalmente, o documento “admite” a presença de outros modos semióticos, mas a forma com que a BNCC os relaciona na citação sugere que, além de apresentar uma dependência da escrita, esses modos parecem constituir apenas os *gêneros digitais*. Com essa proposição, a multimodalidade fica, mais uma vez, restrita a certos tipos de textos, quando, na verdade, ela é inerente a todos os textos. Assim, expressões como “texto multimodal” e “texto multissemiótico” são redundantes. Até mesmo uma redação ou anotações em um caderno feitas durante a aula são compostas por mais de um modo de representação, já que, “além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada” (DESCARDECI, 2002, p. 21-22).

Dessa forma, limitar a multimodalidade aos textos digitais é questionável, pois não contribui para que o aluno possa expandir sua visão a respeito dos textos. A abordagem multimodal deve ser reconhecida em toda atividade de produção de sentido, a fim de que o estudante se torne um leitor proficiente e crítico.

Avançando na leitura da BNCC, notamos vários outros trechos em que a leitura é tratada de maneira tradicional. Por exemplo, ao abordar a alfabetização, o documento nos oferece ainda mais argumentos para sustentar o ponto de vista de que ler significa decodificar de palavras.

O que se vê com frequência ao longo do documento são especificações claras e extensas sobre as habilidades relacionadas à escrita. O componente curricular Língua Portuguesa – anos iniciais estabelece que:

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2

Sumário

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]. (BRASIL, 2017, p. 88, grifo nosso).

Em trechos como esse, a alfabetização na BNCC é apresentada como um processo restrito à escrita, em que as práticas de leitura atribuem ao verbal a responsabilidade exclusiva de produção de sentido. Por mais que, em alguns (poucos) momentos, o documento aborde letramento e multimodalidade, não há uma preocupação em “destrinchar”, ou em detalhar para o professor, maneiras práticas de promover a *leitura no sentido mais amplo*, defendida no início da BNCC.

Ainda sobre a alfabetização, observamos, no tópico “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades”, a definição de competências / habilidades que devem estar envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação. A esse respeito, vale citar Garcia (2018), o qual afirma que: “[...] alfabetização hoje vai além do conhecimento e da codificação e decodificação das letras” (p. 4, tradução nossa⁹). Dessa forma, já fica clara a concepção tradicional de alfabetização adotada pelo documento.

Segundo a BNCC, portanto, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o aluno deve ser “alfabetizado”, isto é, ser capaz de:

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);

9. No original: “[...] la alfabetización hoy va más allá del conocimiento y la codificación y decodificación de letras” (GARCIA, 2018, p. 4).



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



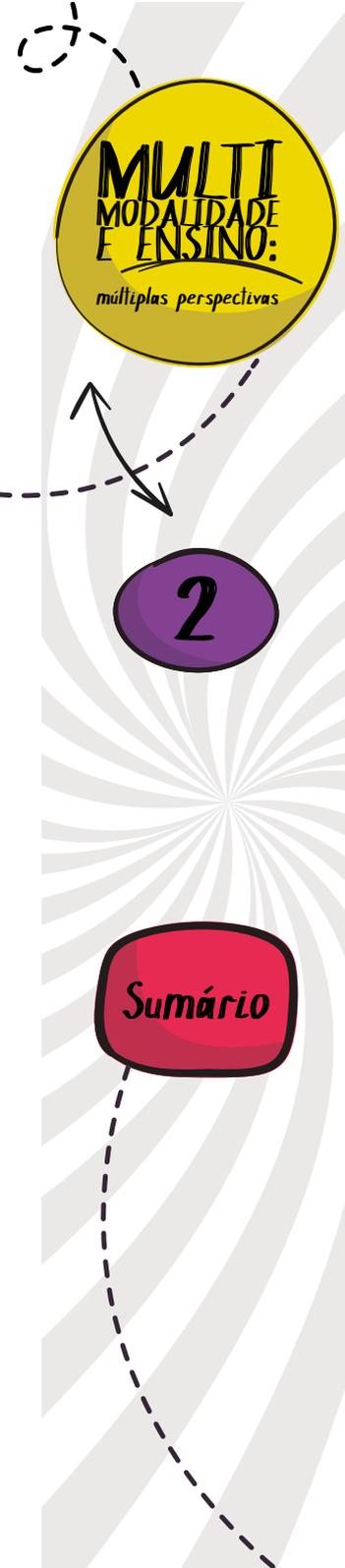
Sumário

- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 91).

Nesses termos, Triches (2018) nos alerta para o direcionamento de um ensino técnico e mecânico e a retomada do significativo “decodificar” voltado ao desenvolvimento das habilidades. É possível depreender, nesse processo de formulação do currículo da Educação Básica, o ressurgimento de antigos métodos de alfabetização sob “nova roupagem”. Observamos, portanto, uma ascensão aos métodos tecnicistas ao longo do processo de formulação da Base, por meio de mudanças de concepções e de termos, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para “competências” e “capacidades”, com o propósito de atender à demanda de resultados das avaliações em larga escala.

Tais características nos remetem à “educação bancária”, de Paulo Freire (1996) e à “mercantilização do discurso” de Fairclough (2001), em que o ensino envolve competição, meritocracia, produção automatizada e alcance de metas extremas. Conseqüentemente, o indivíduo tende a estar fadado a reproduzir padrões e formas de pensar, mantendo-o num estado de passividade em relação aos diversos tipos de abuso a que está exposto.

Além disso, Soares (2017) considera que a aprendizagem inicial da escrita é um fenômeno extremamente complexo, pois é composto por várias facetas que se distinguem quanto à natureza e ao mesmo tempo se complementam como facetas de um mesmo



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2

Sumário

objeto. A *faceta linguística da língua escrita* se refere à representação visual da cadeia sonora da fala – a alfabetização; a *faceta interativa da língua escrita* relaciona-se como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e *faceta sociocultural da língua escrita* diz respeito aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais – essas duas últimas facetas são consideradas como letramento.

Sob essa perspectiva, inferimos que a alfabetização é componente necessário para o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, mas não é suficiente para a formação de leitores proficientes. Assim, a autora considera que a integração das três facetas, constituindo o que ela chama de *alfabetizar letrando*, ou seja, uma alfabetização que considera o texto para além da escrita.

Kress (2003), apesar de se referir ao currículo do ensino de Língua Inglesa na Inglaterra, faz afirmações que corroboram a crítica que temos levantado nesta discussão e as considerações de Magda Soares. Segundo o autor, “uma teoria de leitura que relaciona o material gráfico das ‘letras’ isoladamente não é mais capaz de explicar como nós produzimos sentidos dos textos” (p. 140, tradução nossa¹⁰). Portanto, a concepção de leitura e alfabetização que observamos na BNCC ainda se distancia de uma proposta que contribua para a formação de leitores que integram os diferentes modos semióticos de um texto no processo de produção de sentidos.

10. No original: “In that context, a theory of reading which relates to the graphic material of ‘letters’ alone is no longer able to explain how we derive meaning from texts” (KRESS, 2003, p. 140).



CONCEITOS DE LEITURA: POR UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Refletindo sobre possíveis implicações da multimodalidade em relação ao ensino, Garcia (2018) propõe uma abordagem multimodal da alfabetização moldada pelos processos de análise, reflexão e produção documental que englobam a diversidade multimodal das línguas e a diversidade multicultural das pessoas que delas participam.

Para o autor, a importância do conceito de multimodalidade em práticas de ensino nos contextos de aprendizagem escolar, reside no surgimento de novos modos de representação e comunicação que significam uma mudança de paradigma na alfabetização. As mudanças decorrentes de uma prática de ensino multimodal sinalizam uma grande mudança no tema da alfabetização "tradicional", inaugurando uma nova alfabetização, que abarque imagens, gestos, música, movimentos, animação e outros modos de representação.

Assim, uma prática pautada na abordagem multimodal para o ensino de leitura desenvolve habilidades de pensamento, incentiva o aprendizado e estimula a capacidade do aluno de gerar perguntas críticas. Nesse sentido, Gualberto (2017) indaga sobre o que se tem aprendido e ensinado nas aulas de leitura e a concepção de texto que predomina na sociedade. A autora considera ser a abordagem multimodal da Semiótica Social uma importante contribuição para compreensão da leitura para além da gramática e do modo verbal, assim como o texto para além das palavras.

Nos últimos anos, de acordo com Garcia (2013), a pesquisa multimodal desafiou o senso comum e mostrou que a alfabetização requer uma compreensão da complexa inter-relação entre material escrito e gráfico, juntamente a outros modos de construção de significado. Os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da



2

Sumário



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas



2



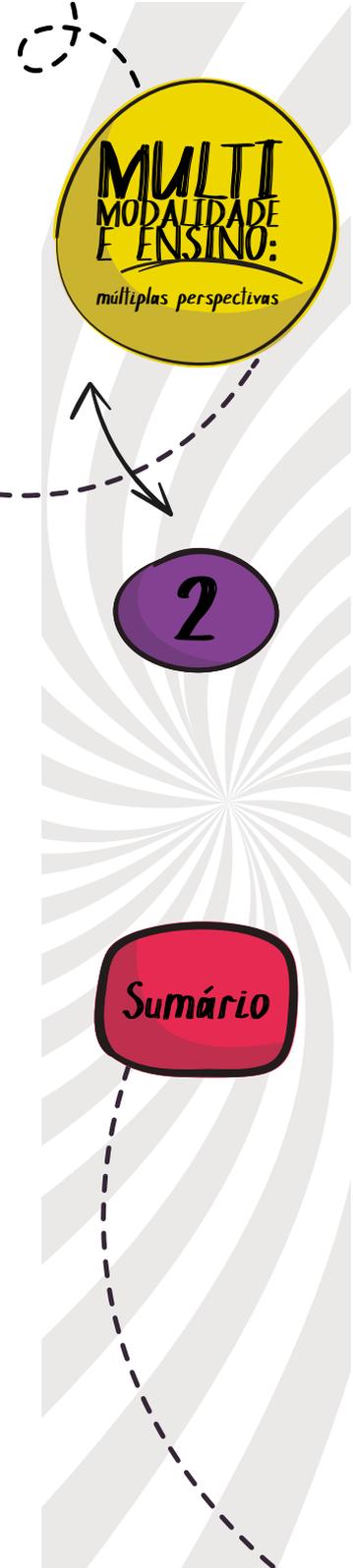
Sumário

comunicação global introduziram novos gêneros, formas e meios de comunicação, desafiando o ponto de vista do texto como algo fixo e estático e não suscetível à mudança.

Uma abordagem multimodal para a prática pedagógica no ensino de leitura abre espaço para a ampliação do conceito de texto, proporcionando uma postura mais crítica dos educandos sobre modos de produção de sentido. Interagir com os textos sob essa perspectiva promove uma experiência que considera a materialidade textual, seja ela composta por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação. Além disso, a bagagem de conhecimento dos alunos, que eles trazem para a escola, antes mesmo de aprender o alfabeto, será mais valorizada, sendo essencial para os processos de interpretação e criação de mensagens.

Dessa forma, o conceito de leitura a partir de uma abordagem multimodal que se ampara na Semiótica Social abarca o texto em sua complexidade, a qual envolve interesses e escolhas influenciados por diversas questões culturais relacionadas ao contexto em que o indivíduo se insere. Adicionalmente, a multimodalidade implica considerar todos os modos que compõem a materialidade do texto; portanto, a priorização de alguns modos em detrimento de outros promove uma leitura parcial e segmentada.

Nesse sentido, acreditamos que o desafio para a prática pedagógica, enquanto prática política, conduz a uma apreensão mais ampliada e comprometida com a complexidade da alfabetização e da leitura que transcenda a visão restrita demonstrada pela BNCC. De igual modo, também é desafio para a formação de professores, tanto inicial quanto a continuada, contemplar a multimodalidade a fim contribuir para que os alunos se tornem leitores críticos e proficientes, superando, assim, muitos desafios postos para o campo da alfabetização e da leitura na educação escolar brasileira.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de formulação da Base foi permeada por disputas. De acordo com Triches (2018), as escolas já possuem seus currículos definidos, orientados pelos PCN, DCN e matrizes curriculares dos respectivos estados e municípios. Nesse sentido, não seria a necessidade de uma Base Comum que estaria comprometendo a qualidade da Educação Básica, conforme anunciado pelo MEC. A origem dos problemas estaria em outras instâncias, como por exemplo, em questões sociais que permeiam a sociedade brasileira, como também no baixo investimento na educação.

Sendo assim, apesar de denúncias das comunidades científicas, os efeitos nefastos de uma política curricular vertical nos moldes como a BNCC veio sendo construída, não atendendo ao processo democrático no sentido de ouvir os diferentes segmentos da sociedade, essa política continua a ser desenhada seguindo os mesmos moldes. Nesses termos, a autora compreende este processo de construção da BNCC como uma configuração de assimetrias, exclusão e desigualdades.

Analisar a BNCC, especialmente a forma como ela aborda o conceito de leitura, foi um processo difícil e frustrante, já que este documento era promessa de inovação e mudanças. Perceber o quanto ela está atrelada a interesses mercadológicos e focada em resultados de avaliações reforça as críticas dos pesquisadores que abordamos ao longo deste capítulo, tais como Mortatti (2015), Triches (2018) e Martins (2017).

Entretanto, a insatisfação com a BNCC nos desafia a promover espaços de diálogo, em que os envolvidos com a educação brasileira possam discutir maneiras de atuar em seus contextos a partir de uma prática relevante, centrada na formação de alunos ativos



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

2



Sumário

na sociedade. Alunos que façam leituras críticas dos textos a que são expostos, e que, a partir delas, elaborem seus textos, agindo positivamente no ambiente em que vivem. O ato de ler entendido dessa forma nos faz vislumbrar uma prática pedagógica capaz de construir uma nova base, apropriada aos parâmetros que buscam uma educação transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BEZEMER, J; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication: a social semiotic frame*. London: Routledge, 2015.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Dossiê: Letramento, Educação & Sociedade. Revista da Ciência da Educação*, p. 91-113, 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BNCC: educação é a base*. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>.

COLELLO, Silvia M. G. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C.A.S. (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014, p. 169-186.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/viewFile/1793/1635>. Acesso em: abr. 2018.



**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**
múltiplas perspectivas

2



Sumário

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 31-82.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C.A.S. (orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014, p. 65-90.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Javier González. El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educación em Revista*, v.34, p. 1-28, 2018.

GARCIA, Javier González. Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, vol. 32 nº 1, p. 91-113, 2013.

GUALBERTO, Clarice Lage. (org.). *Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da semiótica social*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 163p.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual*. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG/FaLe, 2016.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. 'Social Semiotics', chapter in the *International Encyclopedia of Media Literacy*, edited by Renee Hobbs and Paul Mihailidis, NY: Wiley-Blackwell, (forthcoming, 2018).

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review* 28, 49–71. 2015.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

2

Sumário

MARTINS, M. C. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia. Campinas: 2017. *Jornal da UNICAMP*, edição web, 04 de dezembro de 2017. Entrevista concedida a Manuel Alves Filho. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam> Acesso em: set. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. 'Essa' Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 2, p. 191-2015, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

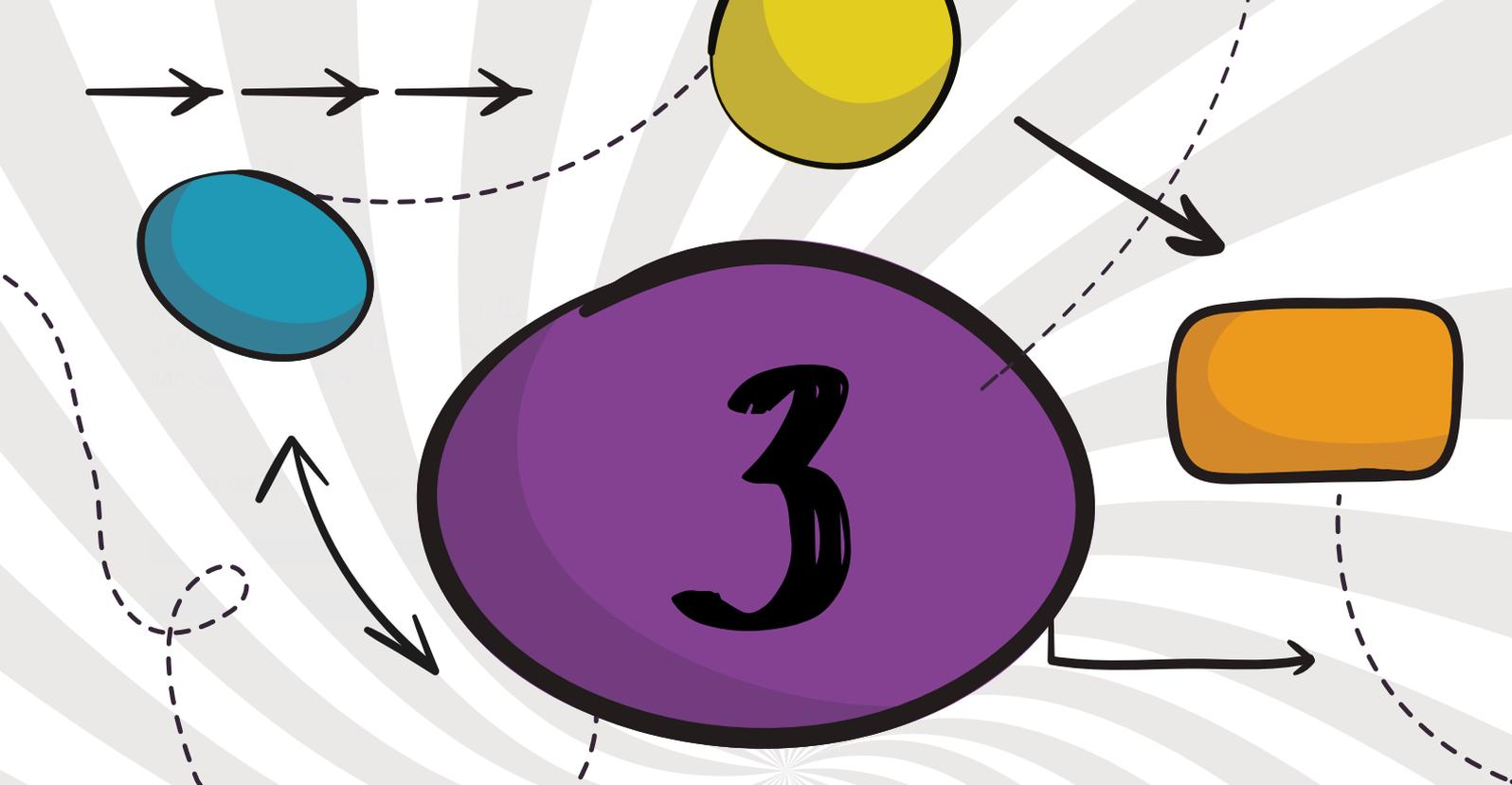
SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017, 377p.

SOARES, M. B. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale/ FaE / UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: dez. 2017.

SOARES, M. B.; Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?. *Pátio* (Porto Alegre. 1997), v. XIX, p. 50-52, 2005.

TRICHES, Eliane de Fátima. *A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005.



Multiletramentos:
epistemologias, ontologias ou pedagogias?
Ou tudo isso ao mesmo tempo?

Daniel de Mello Ferraz

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

Resumo:

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), os Multiletramentos (ML) são uma resposta às demandas que o mundo imprime às pessoas que necessitam criar seus próprios sentidos em todas as esferas sociais. Assim, tenho defendido que os letramentos precisam ser problematizados num escopo amplo, sob vieses epistemológicos, ontológicos, metodológicos/pedagógicos e epistêmicos. Este trabalho problematiza os aspectos supracitados por meio de uma autocrítica em relação aos ML e às minhas aulas e pesquisas, com os seguintes objetivos: problematizar os ML “made in Brazil” apontando suas fraquezas e potencialidades; responder à questão: os ML são epistemologias, ontologias, pedagogias, ou tudo isso ao mesmo tempo? Para isso, por meio de metodologia qualitativa/interpretativista, analiso os *Response papers* produzidos por meus alunos da disciplina Projetos (1º semestre, Letras-Inglês, UFES), na qual a pedagogia dos ML foi proposta nas aulas. Os resultados apontam para a necessidade de problematização dos ML, considerados como instrumentos por alguns discentes. A conclusão é esperançosa, pois, mesmo com a complexidade e os desafios, os ML podem contribuir para a formação dos futuros professores.

Palavras-chave:

Multiletramentos. Prática pedagógica. Educação linguística. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As already explained, society has been transforming languages, communication modalities, ways of communication, of interaction, of knowledge constructing at the same time that it is dialectically transformed by these new languages, new communication modalities, ways of communicating, of interaction, of knowledge constructing. The search for knowledge uniformity and for a standard guidance in teaching should thus succumb to a diversity of pedagogical and curricular possibilities which appear to be more congruent with the described changes.

MONTE MÓR,
Foreign languages teaching, education and new literacy studies.



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

3



Sumário

Iniciei meus estudos sobre letramentos por meio do letramento visual em 1999. Desde então, percebo que os letramentos e todas as suas “versões” se estabeleceram como um campo de investigação amplo e profícuo na Linguística Aplicada (Crítica). Seja nas pesquisas ou em minhas práticas pedagógicas, dois aspectos me chamam a atenção em relação a esses estudos: 1. Uma necessidade constante de separar (colocar em “caixinhas”) e classificar/categorizar os movimentos dos letramentos (Letramentos Críticos, Multiletramentos, Novos Letramentos, Letramentos Sociais, Letramento Visual); 2. Um desejo de aplicação e metodologização ensejado na ideia/prática: “Eu uso tecnologias em minhas aulas, portanto uso os novos letramentos”, “Utilizo vídeos, canções, imagens e jogos e, assim, pratico a pedagogia dos ML”. Embora esses dois aspectos possam fazer parte dos ML, penso que não seriam suficientes.

Nesse sentido, há uma infinidade de argumentos mostrando que a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, nossas vidas, são transformadas e moldadas em ritmos nunca antes imaginados (LEVY, 2007). Pelo menos para a civilização moderna e principalmente nos grandes centros urbanos, as transformações sociais em relação à economia, política, ciência e educação vêm ocorrendo a passos exponenciais; muitas delas são influenciadas pelas novas tecnologias digitais, as quais proporcionam relações cada vez mais glocais.

Assim é que tecnologia e educação estão sob o foco de pesquisas acadêmicas e discussões escolares há algumas décadas. A pressão para tecnologizar as *escolas* (implementando laboratórios de informática ou obrigando os pais a comprar *tablets* para seus filhos), as *práticas pedagógicas* (forçando os professores a usar tecnologias digitais em suas aulas, independentemente da necessidade) e os *currículos* (novos documentos oficiais e a reforma das licenciaturas), tem gerado discussões e pesquisas acadêmicas,



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*



3



Sumário

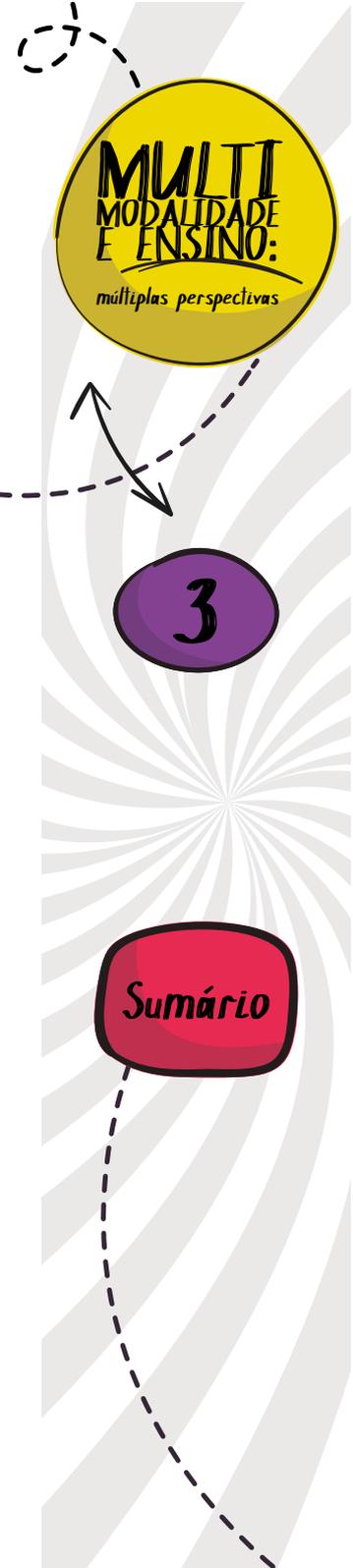
bem como transformações sociais. No entanto, algumas provocações precisam ser feitas em relação a essa pressão: o que queremos dizer quando desejamos incluir as tecnologias digitais em nossas aulas? Quais são as relações entre tecnologia e educação (linguística)? A tecnologia salva(rá) a educação? Os letramentos (ML, nesta reflexão) dão conta da educação linguística? As tecnologias (digitais) estão disponíveis para todos? Quem é excluído/incluído?

Por exemplo, em relação à complexa discussão acerca da inclusão e exclusão digital, Young (2015, p. 2, tradução minha¹) argumenta que, juntamente com o advento da WWW, existe um abismo digital que permanece inexplorado quando pensamos nas línguas que circulam na internet. Para o autor, “A relação entre as línguas e a internet é uma área crescente de interesse político e de estudo acadêmico. As línguas afetam profundamente nossa experiência da internet”. Young (Ibid.) prossegue argumentando que a internet

[...] guides who you speak to on social media and often how you behave in these communities. It determines how much – of any – information you can access on Wikipedia. Google searching ‘restaurants’ in a certain language may bring you back ten times the results of doing so in another. If your language is endangered it is possible it will never have a life online [...] the infinite internet – it seems – is only as big as your language (YOUNG, 2015, p. 2).

O autor complementa esse debate questionando se “a grande maioria das línguas do mundo não tiver um futuro digital, o que os palestrantes terão que sacrificar para serem ouvidos na “praça digital?” (YOUNG, 2015, p. 22). Na mesma esteira de argumentos, Chun (2018) assevera que não podemos ser tão inocentes a ponto de acreditar que a internet ou qualquer mídia social promove a democracia (por exemplo, “O Google é um mecanismo de busca democrático”, “Você pode encontrar qualquer coisa” no Google”,

1. A partir desta citação, optei por: 1. Traduzir todas as citações inseridas no corpo do texto, 2. Não traduzir as citações com mais de 4 linhas e os excertos produzidos (em inglês) pelos estudantes. Minha intenção é convidar o leitor a embarcar em uma prática translíngue.

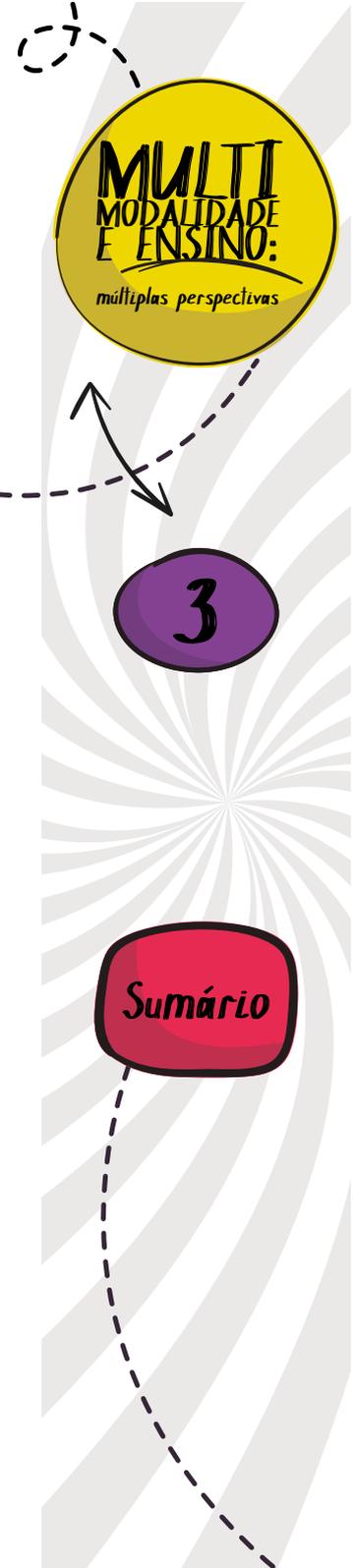


“As mídias sociais permitem que as pessoas se manifestem!”), pois, pelo contrário, quase todos os sites ou mídias sociais que alcançaram status global são corporações lucrativas. Essas empresas mantêm suas bases neoliberais/capitalistas colocando em xeque questões de democracia, inclusão e exclusão.

In addition, the hyped global community on the Internet is problematic inasmuch as corporations such as Google, Yahoo, and Facebook pre-select what we see on our screens based on the viewing data they collect on us, which manifests itself in individual rather than universal search results, news-feeds, and product placements, all of which in effect serve or aim to limit and accordingly shape our views of society and the world (CHUN, 2018, p. 284).

Essa crítica escancara, de acordo com Chun (Ibid., p. 288), as conexões intrínsecas entre os letramentos digitais e o capitalismo. Por exemplo, todas as vezes que “postamos algo na internet, visitamos uma *webpage*, e clicamos *like*, *love*, uau!, triste ou com raiva no perfil, *link* ou *post* de alguém no *Facebook*, os algoritmos criados pelas corporações estão instantaneamente coletando nossos dados”. Ao fazê-lo, elas criam perfis de consumo específicos para cada um de nós e, como já é sabido, nossas páginas eletrônicas são invadidas por *links*, propagandas e sugestões de *websites* que “magicamente” adivinham nossos gostos pessoais (CHUN, 2018, p. 288).

Embora muitos ainda confundam as novas tecnologias (NTIC) com os novos letramentos/multiletramentos, como se fossem sinônimos, o projeto dos ML tem muito a ver com essas mudanças, principalmente quando trazidos para o campo educacional. Segundo Cope e Kalantzis (2000), os ML são uma resposta às demandas que o mundo coloca às pessoas que deveriam assumir o papel de produtores de sentidos (*meaning makers*) e cidadãos ativos/críticos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 4). Nesse contexto, surgem mais algumas inquietações: como a educação linguística em línguas



estrangeiras (aqui a LI) dialoga com essas mudanças? Ela deve integrar as teorias dos ML em sua práxis e formações docentes?

Assim é que os letramentos (os ML, incluídos) precisam ser problematizados num escopo amplo, sob vieses epistemológicos, ontológicos, metodológicos e pedagógicos. A esse respeito, Duboc e Ferraz (2018, p. 245) asseveram que, frequentemente, “a dicotomia entre perspectivas epistemológicas e metodológicas não é explorada”. Os autores se perguntam:

Thus, have epistemologies been sidestepped in favour of methodological/practical views of Critical Literacies (CLs) or has it been the other way around? Have we turned CLs into another language teaching buzzword? For Monte Mór, the philosophy-epistemology- pedagogy-practice relations are crucial understandings in a work based on CLs (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 245).

Menezes de Souza (2017, p. 7) complementa que “em muitos dos estudos de letramentos, o foco tem sido nas práticas sociais ao invés dos pressupostos epistemológicos dos conceitos de letramento e linguagem nas quais tais práticas se baseiam”.

Destarte, este capítulo problematiza os aspectos supracitados por meio de uma autocrítica em relação às minhas aulas e pesquisas, com os seguintes objetivos: problematizar os ML *made in Brazil* apontando suas potencialidades e fraquezas (autocríticas); responder à questão: os ML são epistemologias, ontologias, pedagogias, ou tudo isso ao mesmo tempo? Para isso, por meio de metodologia qualitativa/interpretativista, analiso os *Response papers* produzidos por meus alunos da disciplina Projetos (1º semestre, Letras-Inglês, UFES), na qual a pedagogia dos ML foi proposta nas aulas.

Após esta introdução, a segunda seção apresenta o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. A terceira brevemente apresenta, em forma de glossário, os conceitos-chave que norteiam a discussão. Em seguida, a quarta parte do texto busca responder à questão norteadora deste capítulo (os ML são epistemologias,



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3



Sumário

ontologias ou pedagogias?) explorando o conceito de ML (COPE; KALANTZIS, 2000) e destacando os principais argumentos deste projeto/movimento educacional. Ainda nesta seção, problematizo, por meio da discussão de algumas atividades e projetos desenvolvidos em minhas aulas, o encontro entre os ML e a educação linguística em língua inglesa (LI) em um contexto educacional brasileiro (um curso de Letras) mostrando que, muitas vezes, vemos os ML com uma visão metodológica. Em outros momentos da análise, os dados mostram que os ML podem trazer contribuições significativas para a formação do futuro professor. Por fim, sugiro quatro autocríticas em relação aos ML, que são, ao mesmo tempo, orientações para repensarmos o lugar dos ML na educação linguística em LI.

Vale ressaltar, ainda, algumas decisões sobre a escritura do texto: optei por uma escrita translíngua (algo que também está presente em minhas práticas pedagógicas); os nomes dos estudantes (futuros professores de inglês) aqui citados são fictícios; outrossim, os dados (excertos de trabalhos escritos em formato de *Response papers*) foram mantidos na LI e não foram corrigidos; por fim, para reiterar uma práxis que rompa com o modelo dicotômico de escrita acadêmica (teorização primeiro, análise de dados, em seguida), busquei, sempre que possível, tecer teorizações, dados e minhas vozes em todas as seções do capítulo. Na esperança de termos um boa leitura, continuemos...

CONTEXTO

Os dados desta pesquisa foram gerados no primeiro semestre de 2017 no curso de Letras Inglês da UFES. O curso, que pertence ao Departamento de Línguas e Letras, possui disciplinas de formação linguístico-literária (por exemplo, Semântica, Escrita



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

3



Sumário

Acadêmica, Linguística Aplicada, Literaturas), de formação educacional (por exemplo, Estágio Supervisionado, ofertadas pelo Centro de Educação) e disciplinas de práxis linguístico-educacionais focalizadas na formação docente (por exemplo, Projeto Integrado de Ensino de LI e Tópicos de Ensino em LI), além de disciplinas ofertadas pelas áreas da Psicologia, Filosofia, entre outros. O curso, de natureza interdisciplinar, prevê uma organização curricular que “ênfatiza a articulação entre teoria e prática a partir do 1º período quando propõe projetos interdisciplinares em cooperação entre o DLL e o DLCE” (UFES-DLL, 2006). Trata-se de um curso que vem formando profissionais/cidadãos críticos bem preparados para atuarem na educação básica da região.

Para esta reflexão, selecionei alguns excertos de trabalhos escritos da disciplina Projeto Integrado de Ensino de LI, carinhosamente chamada de Projetos (são seis disciplinas de Projetos, do 1 ao 6, que acompanham os licenciandos ao longo de três anos do curso). A turma de calouros era formada por 34 estudantes, jovens de 18 a 25 anos, com nível linguístico em LI acima do intermediário, ou seja, as aulas foram realizadas em LI quase todo o tempo. Argumento ser importante mencionar esse fato, pois esta é uma das grandes críticas feitas aos letramentos: “vocês falam de práticas sociais, mas se esquecem do linguístico, ou seja, de ensinar inglês”. Especificamente neste contexto, é possível lecionar a/com/sobre a LI.

Em breves palavras, a disciplina de Projetos 1 é uma disciplina de 30 horas (2 aulas semanais de 1 hora) e a (minha) proposta é discutir a inter/transdisciplinaridade por meio de projetos pedagógicos, buscando-se desenvolver, sempre que possível, mas não estritamente, a pedagogia dos ML:

1. Prática situada (por ex.: a contextualização da prática pedagógica e dos agentes: estudantes, educadores, contexto);
2. Instrução aberta (ROJO, 2012, p. 30) em que se realiza, de forma crítica, o ensino por parte do educador;
3. Enquadramento crítico (com base

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

na educação crítica ou letramentos críticos, busca-se a criticidade por parte dos educandos) e 4. Prática transformadora em que, após todas essas 'etapas', os estudantes saem transformados e capazes de assumir suas agências no contexto trabalhado (FERRAZ, NOGAROL, 2017).

Segue abaixo um exemplo de alguns projetos desenvolvidos com a turma:

Quadro 2 – Parte do planejamento da disciplina PELI 1 – Projeto Integrado de Ensino de Língua Inglesa – arquivo pessoal do autor

Class 10	PROJECT: DRAMA/THEATER Based on the article from last class and the ideas it puts forward, students prepare and present a sketch; Discussion of the project.
Class 11	PROJECT: ARTS-CINEMA Presentation of 5 movie trailers; Discussion about three types of cinema activities regarding interpretation and expanding perspectives through cinema.
Class 12	PROJECT: Auditory – Teaching MUSIC (LAB) Presented varied ways of working with songs (traditional, mixed, and critical) RESPONSE PAPER 1 (evaluation 1) – a ser entregue na próxima aula
Class 13	PROJECT: VISUAL LITERACY II – Case study: Petrobrás + discussion + presentation
Class 14	PROJECT: COOPETITION (Working collaboratively, negotiation) + discussion

Como não há “provas formais”, a avaliação do curso é realizada por meio de 2 *Response Papers* (atividades escritas de feedback realizadas individualmente ou em duplas, em que os estudantes devem se posicionar em relação às aulas, às discussões aos projetos, ao trabalho do docente e sua participação) e 1 trabalho final colaborativo. Como exemplo desse tipo de reflexão/



avaliação, apresento um excerto do *Response Paper* de Renato, um dos estudantes da turma:

Instead of excess of repetitions, memorizations and tests, children need a space to think - without pressure – about social and cultural aspects of our country, for example. That is a way to develop a critical way of thinking (Renato).

Discuto alguns resultados do trabalho realizado ao longo da disciplina nas próximas seções. Antes, apresento algumas definições de termos-chave desta reflexão.



COLOCANDO “OS PINGOS NOS IS”

Em alguns dos capítulos de livros recentes que escrevi (FERRAZ, 2018a, FERRAZ, 2018b, no prelo), decidi inserir um breve glossário com os termos-chave que nortearam a reflexão. A meu ver, a possibilidade de “colocar alguns pingos nos is” tem me ajudado a pensar subjetivamente em cada termo e, mais do que isso, refletir sobre suas nomeações e visões multifacetadas. Sem desejar esgotar cada termo, seguem algumas definições:

- *Epistemologia*: Resumidamente, trata-se de um conceito filosófico que se refere à construção do conhecimento. Segundo Gomes (2009, p. 38), o conceito epistemologia tem sido usado em dois sentidos: “1) para investigações psicológicas sobre a gênese do conhecimento particular e individual, o ato cognitivo, isto é, a consciência cognoscitiva, a autoconsciência”. Uma segunda perspectiva, a qual nos interessa aqui é: epistemologia refere-se ao conhecimento coletivo e universal, isto é, à “filosofia da ciência, as teorias do conhecimento científico” (Ibid.). Acredito que a epistemologia seja uma base do pensamento imprescindível para problematizarmos todas as demais dimensões educacio-



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

nais, pois cursos, currículos, práticas, documentos oficiais e políticas linguísticas são – todos – embasados em alguma visão de conhecimento. Metodologias e métodos de ensino de línguas estão baseados em epistemologias e estas constroem discursos e práticas sociais sobre este ensino.

- *Ontologia*: Refere-se às questões do ser e à sua construção. Para Moraes (2015, p. 2), “A ontologia é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade e da existência dos entes. *Ontos*, em grego, significa entes; *Logos*: conhecimento, ciência”. O autor prossegue afirmando que “Etimologicamente, a palavra ontologia significa a “ciência do ser”. Para Mario Bunge, é o estudo filosófico do ser e do vir-a-ser. Refere-se, portanto, à natureza dos fenômenos da matéria” (Ibid.). De fato, é por meio da(s) ontologia(s) que podemos pensar nas identidades que, embora sempre construídas socialmente, referem-se ao ser/sujeito. Outrossim, podemos pensar na subjetividade, ou seja, em tudo que é característico e exclusivo do ser/sujeito. A ontologia filosófica nos ajuda a recolocar o sujeito como protagonista do processo educacional, alertando-nos para o fato de que cada estudante possui uma história e vem de um contexto. Por exemplo, Bianca, participante desta pesquisa, afirmou em seu *Response Paper*:

My life has changed, my thoughts too. I've become a better person, more critical, more free and stronger to face any kind of challenge (Bianca).

- Educação linguística: Corroborando diversas pesquisadoras/formadoras docentes no Brasil (Monte Mór, Takaki, Jordão, Duboc, Mattos, Pessoa, Mizan, Jorge, Martinez, Jucá, entre outras), entendo a educação linguística em LI/LE como uma proposta educacional recente em que se revisita e expande o que vínhamos chamando Ensino e aprendizagem de línguas

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

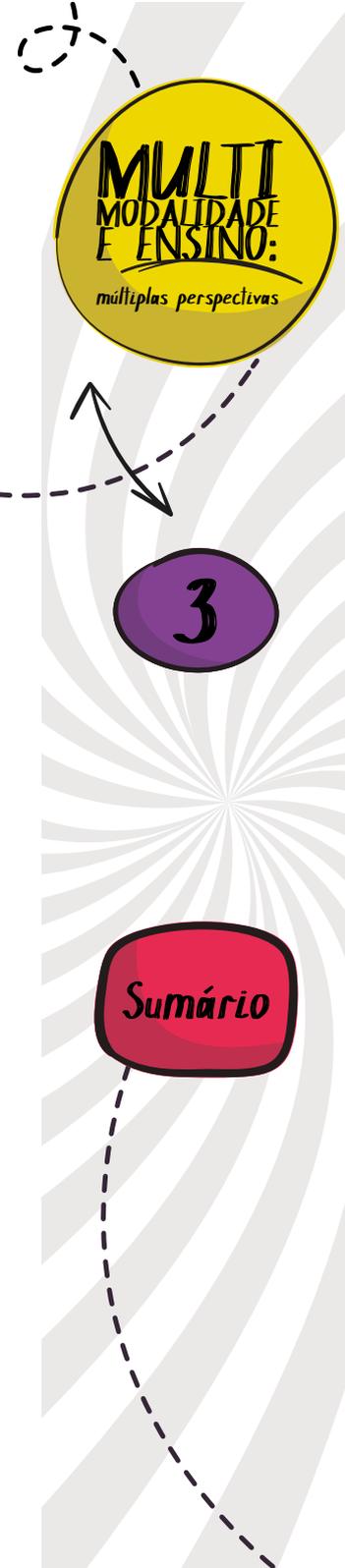
estrangeiras/língua inglesa. Essa proposta acredita ser possível realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino (para expansão do conceito, sugiro a leitura das autoras citadas).

- Multimodalidade: Refere-se aos vários *designs* ou modos em que as linguagens podem ser manifestadas: linguístico, auditivo, espacial, gestual, visual, multimodal (um *mix* dos anteriores) são alguns exemplos dos modos de linguagem contemporânea. Segundo Monte Mór (2010, p. 472), “Por entender que essas modalidades da linguagem integram um sistema de interpretação [...], Kress sinaliza para a relevância do desenvolvimento e interpretação da linguagem, o que chama de ‘*meaning making*’”.

Embora o termo Multiletramentos seja essencial para este texto, ele será definido e discutido na próxima seção.

MULTILETRAMENTOS: EPISTEMOLOGIAS, ONTOLOGIAS, PEDAGOGIAS?

Antes de iniciarmos a discussão sobre os ML, vale lembrar que o termo letramentos é complexo e se encontra em um terreno de disputas educacionais e políticas no Brasil e no mundo. Debates acalorados como as *Literacy Wars* na Austrália (SNYDER, 2008) e a divisão entre acadêmicos que pesquisam letramentos e os que os rechaçam no Brasil são alguns exemplos. Para Bageley, Pulen e Short (2010, p. 2) “A questão da definição é importante nas discussões sobre letramento – o que é ou o que *não* é letramento é apenas um dos impasses dessa definição; trata-se de binarismos que exigem reconsideração” (grifos meus).



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

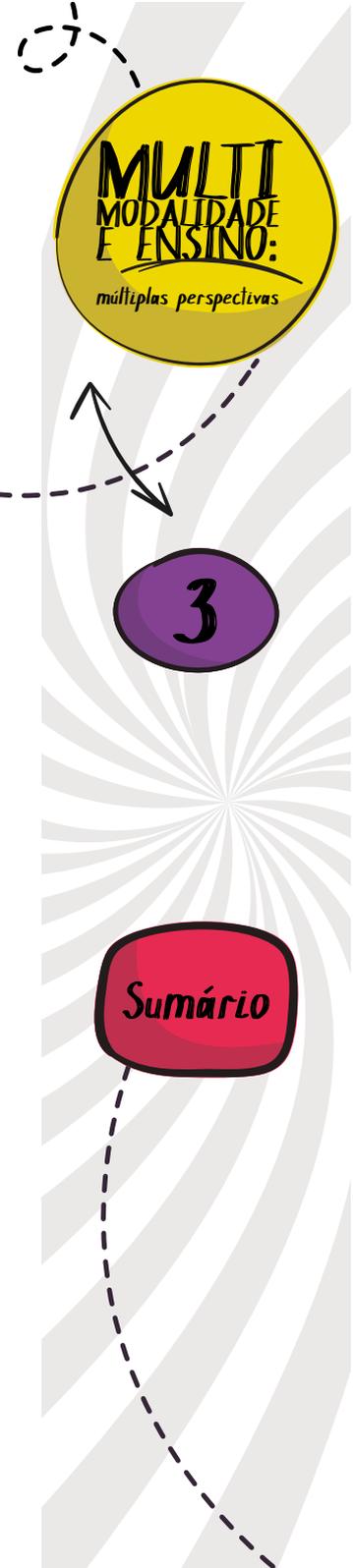
3

Sumário

É importante mencionar ainda que os letramentos se espalharam em diversos contextos de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil, e vêm sendo incluídos em práticas pedagógicas e documentos oficiais (OCEM - BRASIL, 2006) nos últimos anos. No entanto, embora essa inclusão seja primordial para aqueles que defendem uma educação que enseje transformação social e cidadania ativa, suas várias visões têm proporcionado um rico campo de debate. Por exemplo, um termo-chave das teorias dos letramentos – crítica ou criticidade – vem certamente sendo teorizado sob diversos prismas.

Em relação aos ML, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que existem duas percepções que os embasam: o primeiro diz respeito à copresença de múltiplos canais de comunicação e mídia (multimodalidade) e o segundo repensa os letramentos com base nas diversidades culturais e linguísticas cada vez mais visíveis nas sociedades. Outra percepção importante se refere às mudanças no mundo do trabalho, pois, se antes havia a necessidade de trabalhadores com capacidades para execução repetitiva de tarefas, hoje em dia necessita-se de trabalhadores *multitaskers*, capazes de solucionar problemas proativamente. Complementam Pullen e Cole (2010) defendendo que nos ML dois mundos colidem, quais sejam, o da tecnologia educacional e da justiça social. Impelida pela necessidade de olharmos para a diversidade, essa colisão também nos dá maior liberdade para interpretarmos o Outro na cultura contemporânea (PULEN; COLE, 2010).

Destarte, entendidos epistemologicamente, os ML *made in Brazil* questionam as perspectivas vigentes sobre ensino e aprendizagem de línguas, buscando problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos letramentos. “Desse modo, as epistemologias que sustentam os ML problematizam as transformações nas vidas pública, pessoal e do trabalho, afirmando que o capitalismo acelerado (pós-fordismo), o declínio da importância dos

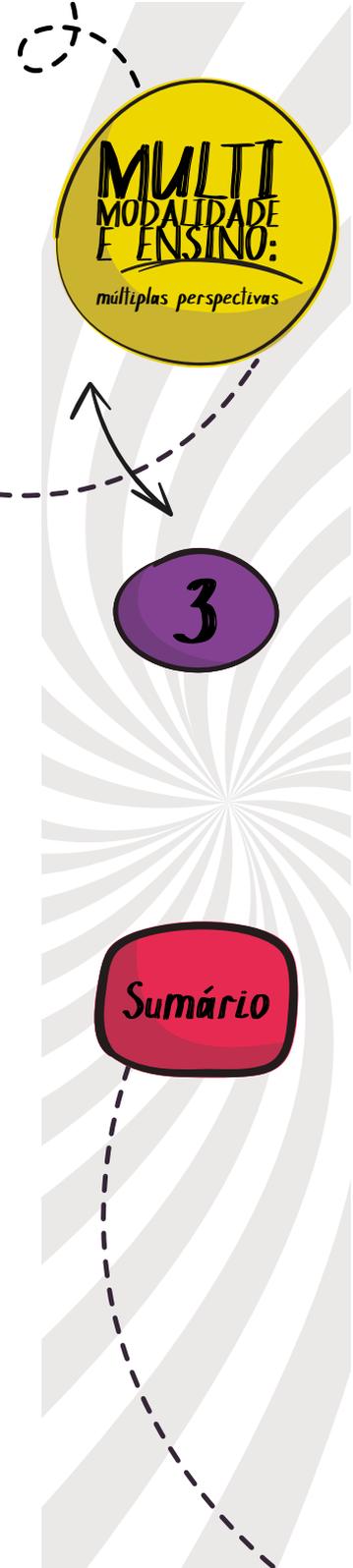


espaços públicos e a invasão dos espaços privados vêm alterando as realidades dos cidadãos” (FERRAZ, NOGAROL, 2017, p. 200). Ontologicamente, perceber-se nesses contextos em transformação e, além disso, posicionar-se crítica e subjetivamente em relação a eles, é uma atitude ensejada nos estudos de ML. Para Fortes, essa dimensão ontológica é essencial, uma vez que a dimensão subjetificadora da educação contemporânea pode/deve problematizar “as subjetividades dos alunos na construção de seus saberes e na possibilidade de desidentificação dos mesmos com estruturas de ensino e de pensamento que não contemplem seus interesses (e cotidianos) e, mais ainda, sua complexidade” (FORTES, 2017, p. 80). Nessa perspectiva, Ana Karina e Elenice nos ajudam a pensar as dimensões epistemológicas e ontológicas dos ML:

I found very interesting to learn the differences between traditional education and critical education. All of my life I was taught in a traditional way and I didn't even knew about it. For me it was amazing to see this whole new vision about education, and the important role of language teaching inside of it. Being a teacher wasn't my idea before these classes, because honestly it sounded very boring to me, but that changed completely in the last few weeks. I can say I am falling in love with education and, of course, language education (Ana Karina, grifos meus).

It is very hard to summarize all the classes, but I can assure that we have learnt so many important things so far and indeed we all have different ways of thinking but we improved our abilities somehow and we can start using our critical thinking in the classroom (for those who already are teachers) and the critical thinking that we learn is very useful in our personal life as well, learning is a skill that will always help us to be a better person (Elenice, grifos meus).

Em Ferraz e Nogarol (2017), sustentamos que, entendidos sob a perspectiva pedagógica, os ML abordam novas formas de compreender/ensinar língua(gens) por meio da multimodalidade presente nas imagens, vídeos, hyperlinks, entre outros recursos audiovisuais e tecnológicos. Nesse sentido, ser letrado já não envolve apenas ser capaz de ler textos escritos, pois, “para os ML, ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos,



imagéticos, digitais, multimodais, etc.); significa, ainda, fazê-lo de forma consciente e crítica” (FERRAZ; NOGAROL, 2017, p. 201).

Deveras, embora seja um conceito multifacetado, os ML formam um *movimento educacional*, cujas bases epistemológicas e ontológicas problematizam as transformações sociais que vivenciamos atualmente (séc. XXI) ao mesmo tempo em que buscam traduzir de que forma a educação pode (e deve) lidar com essas transformações altamente marcadas pela digitalidade, por novos padrões comunicacionais (multimodalidade) e relações locais-globais. Imbuídos na complexidade, os ML são também: uma proposta pedagógica prática e palpável, um campo de pesquisa acadêmica e, para alguns, (infelizmente) mais um produto (uma *buzzword*) para o mercado do ensino de línguas. Entretanto, como venho ressaltando, antes de serem práticas pedagógicas, os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos ML) que vai determinar se os ML são, inclusive, adequados para o seu contexto local. A esse respeito, os estudantes afirmam, em seus *Reponse Papers*:

[...] The professor mentioned that a musical project can be proposed for some classes. From the start point, leading students to choose from a variety of songs and rhythms they like and want to work with. It is a powerful tool for learning/teaching, since it is natural and pleasant. It is a method that allows repetition, listening again for obtaining a successful result. (Caroline e Elton).

[...] so we are learning about critical approach in a critical way and it is not far, it can be accomplished if we are willing to do it. During the classes, I could see these different approaches and open my mind about it. (Ana Karina).

Embora defendamos que a pedagogia dos ML e o ensino de línguas certamente dialogam, depreendo, desses excertos, que a visão dos estudantes está relacionada muito mais à ideia de que os ML são metodologias/pedagogias/abordagens a serem aplicadas e



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

3



Sumário

alcançadas pelo professor do que uma proposta de transformação social por meio da educação multiletrada. Caroline e Elton reforçam, por exemplo, que o projeto de música realizado “é um método de repetição e de habilidade auditiva que busca obter um resultado de sucesso”.

Como fui professor do grupo, posso afirmar que o projeto de música buscou problematizar justamente o contrário: trabalhar com música pode objetivar bons resultados de aprendizagem linguística, porém, um trabalho com música nas aulas de LI pode muito mais. No projeto, sugeri três atividades com três músicas com o intuito de discutir de que formas podemos problematizar a visão tradicional de que “aprende-se inglês com músicas”. Na primeira, discutimos, com a música *Demons*², do Imagine Dragons, como exemplo de atividades que vêm sendo geralmente trabalhadas nas aulas de inglês, quais sejam, *fill in the blanks*, *order the song* ou *sing along!*. Na segunda atividade, o *videoclip* da música *All that bass*³, de Meghan Trainor, nos ajudou a vislumbrar um trabalho de letramento visual e a discussão sobre bulimia, padrões de beleza e diferenças de gêneros e sexualidades; por fim, com o *videoclip* da música *Hey Jude*⁴, inserida em uma campanha publicitária de uma empresa de celulares na Inglaterra, discutimos a sociedade do consumo, capitalismo, cultura e indústria musical. Fico feliz em poder incluir a reflexão de Elenice a seguir, pois, ao contrário de seus colegas supracitados, a estudante percebeu que a simples inclusão de músicas e jogos nas aulas não significa necessariamente que estamos engajados em uma pedagogia dos ML:

“Don’t work with music, but through it”, and this quote works with every other tools that we could bring into the classroom. This was one

2. https://www.youtube.com/watch?v=mWRsgZuwf_8&list=PL9LUD5Kp855IUocbAjUd6Du9Um9vZrbKk7 Acesso em: 28 julho 2018.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=7PCkvCPvDXk> Acesso em: 28 julho 2018.

4. <https://www.youtube.com/watch?v=orukxeWmM0> Acesso em: 28 julho 2018.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

of the things that Daniel said that made me open my eyes for what is traditional and very "robotic" and what is not, a lot of people thinks that just by the fact that when a teacher brings music and games to their students, this means that she is running away from the traditional way of teaching (Elenice, grifos meus).

A última prática pedagógica aqui discutida demonstra que uma pedagogia dos ML é possível. Isso evidencia que um trabalho conciliador dos aspectos linguísticos e críticos está mais próximo da realidade dos jovens estudantes do que as "aulas *powerpoint*" em que o estudante de Letras lê o artigo e vai para a aula assistir à leitura de slide após slide pelo professor. Vale lembrar que farei autocríticas em relação ao meu próprio trabalho, portanto, convido o leitor a pensar se a prática apresentada é, de fato, um trabalho baseado nos ML.

Para trabalhar conceitos de construção de sentidos multimodais (*multimodal meaning making*), qual seja, uma prática que questiona o poder do texto linear impresso em contexto de formação docente, convidei os estudantes a nos deslocarmos para uma área aberta do *campus*, fora da sala de aula. Temos um lindo espaço aberto, com grama, árvores, bancos e mesas de descanso bem ao lado de nossas salas de aula, e foi lá que escolhemos. Desse modo, a atividade, chamada *Human Camera*, propõe que dois alunos trabalhem juntos, um assumindo o papel de fotógrafo e o outro, de câmera humana. Cada dupla deve caminhar junta e o "aluno-câmera" tem seus olhos tapados pelo aluno fotógrafo. Assim que o fotógrafo encontrar um enquadre interessante, ele deve conduzir o aluno-câmera para a imagem, contar até três, e rapidamente abrir as mãos (que estão tapando os olhos do aluno), imitando um clique de câmera fotográfica. Ao aluno-câmera, cabe "tirar a foto" com seus olhos e mentalizar a imagem para discussão posterior. Em seguida, os estudantes invertem os seus papéis. Como encerramento, eles voltam aos enquadres, tiram fotos dos mesmos, e mandam por WhatsApp para o colega e para o professor. De volta

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

à sala, realizamos a discussão sobre construção de sentidos. Das inúmeras imagens interessantíssimas, selecionei estas:



Imagens 1 a 4 – Fotografias tiradas com celulares dos estudantes durante a atividade – arquivo pessoal do autor

A discussão após a atividade foi extremamente profícua, pois não conversamos somente sobre a construção de sentidos multimodais (imagéticos, gestuais, auditivos), mas também sobre a subjetividade e sensibilidade de cada fotógrafo e a recepção do estudante-câmera. Vimos como a construção de sentidos não pode ser fixada, pois os significados circulam contextualmente e dependem, como diria Bakhtin, de uma dialogia constante. A prática, além de multiletrada (devido à multimodalidade, mas também



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3



Sumário

devido às discussões sobre a construção de sentidos imagéticos/corporais), mostrou que um trabalho com os ML não necessariamente depende das novas tecnologias digitais: nessa atividade, utilizamos, apenas, os nossos corpos. Comentamos também como uma simples atividade como esta pode promover integração, ludicidade e pode abarcar propostas que vão além do tradicional “chalk and talk”, como se vê nas falas de alguns estudantes:

This challenge, as I see it, is for both students and teachers. At Projects' classes, professor always wanted to do something different, like the activities outside the classroom, and a lot of “resistance” was found. Even for myself, at first I wanted to just stay inside the class and learn something. As a student I found myself in a place of resistance to this whole new methodology because I wasn't used to it, but now I can see the urgency of this approach to save education from complete failing (Ana Karina, grifos meus).

The class that opened new horizons for me was, certainly, the lessons of the dynamics we did outside the classroom. It was a great way also to approach as classmates, especially with the debate that was proposed later that has shown it can be rather fun and learning at the same time (Gustavo, grifos meus).

Por fim, cabe uma última pergunta: o que vejo de ML nos projetos desenvolvidos com meus alunos? Certamente, minha postura como educador e formador de professores teve que se deslocar. Tive que aceitar o desafio e enfrentar resistências de meus alunos em cada atividade proposta. Parece que, ao mesmo tempo em que nos tornamos adultos, nossa educação se enrijece, fica séria e esquece o corpo, o riso e a alegria de aprender. Os ML e a multimodalidade permitem um resgate ao corpo; um corpo aprendiz que não está desconectado das imagens que vê e constrói, das discussões que ouve e registra, das emoções que dele emergem e dos conhecimentos que nele circulam.

Obviamente, este tipo de prática merece questionamento. O simples fato de assumir aqui o papel duplo de formador docente e de pesquisador já é, em si, uma fraqueza desta reflexão. Os



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

3



Sumário

Response Papers dos estudantes, principalmente os “positivos e enaltecedores”, fazem parte da avaliação da disciplina. Então, até que ponto meus alunos não desejaram “escrever o que o professor quer ouvir”? Nesse sentido, Duboc e Ferraz (2018) veementemente afirmam:

When we meet complimentary accounts in most of students' discourses, is it not a matter of pleasing one's professor by saying or writing exactly what she/he wants to hear if we consider that they are usually aware of the play imbued in regulatory evaluative practices? Taking a step further, do we eschew/shun/disregard our students' criticisms? To what extent do we not contradictorily make them echo our own voices in their responses to what they read in our classes? (p. 244).

Ainda, sobre a necessária autocrítica em relação aos ML e às minhas práticas pedagógicas, encerro esta seção corroborando as contundentes palavras de Menezes de Souza (2017):

The New London Group (1996) or Multiliteracies group (Cope and Kalantzis, 2000) took into account cultural and linguistic diversity and its manifestations in the production and circulation of texts—both alphabetic and non-alphabetic. Though epistemology as such was a focus for some in the group, it tended to be the epistemology of (Western, alphabetic) written, book culture and the changes this underwent in contact with the affordances and potentialities of the new electronic technologies and new media. (p. 7).

(IN)CONCLUSÕES

Chega-se o momento de encerrar nosso fluxo de pensamentos e nossos argumentos. Ao retomar todas as inquietações aqui levantadas, estou seguro em afirmar que não tenho (e não desejo ter) respostas únicas. Penso que o que ensinamos quando incluímos as novas tecnologias digitais em nossas aulas é justamente repensar as relações entre tecnologia e educação (linguística), ressaltando que, embora a tecnologia não salve a educação



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

3



Sumário

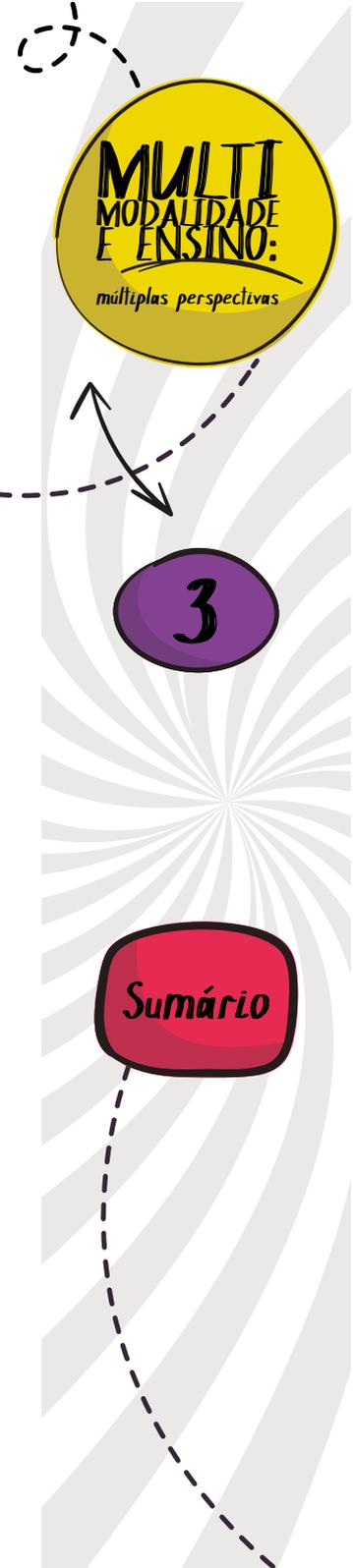
(e nem deveria), os letramentos (ML) podem nos dar algumas pistas de como a educação linguística pode lidar com a digitalidade, com os nativos e imigrantes digitais e com as questões de inclusão/exclusão. As novas tecnologias digitais não estão disponíveis para todos e nessa complexa balança da exclusão e inclusão, é preciso retomar as discussões sobre classe, política e poder. Como vimos, podemos realizar um trabalho de discussão (epistemológica e ontológica) sobre os ML, exemplificado aqui por meio dos *Response Papers* feitos numa folha de papel ou da atividade *Human Camera* na qual utilizamos apenas o corpo. Ou seja, trabalhar com os ML não significa necessariamente ter um laboratório de informática ou alunos com *ipads/laptops* em suas carteiras.

Ainda assim, acredito nos ML e penso que, vistos epistemologicamente e ontologicamente, eles devem integrar as formações docentes de LI. Erika, minha aluna, afirma:

Not that the old method is not necessary, but when you have a society in constant change, both habits (traditional and critical) as new ways of thinking should bring this change into the classroom, so that teaching does not distance itself from the reality of the new generations (Érika).

Encerro esta reflexão com algumas autocríticas que os próprios ML deveriam fazer a si mesmos. Ao mesmo tempo, trata-se de orientações para o formador de professores de línguas que almeja incluir os ML em suas práticas pedagógicas, seus estudos epistemológicos e em sua vida:

1. Problematicar o que chamo de Multiletramentos neoliberais/capitalistas: até que ponto não estamos transformando os ML em mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto de mercado a ser cooptado pelas escolas de idiomas, entre outras? É fato que os ML são pedagogias, mas ser mais uma proposta pedagógica de utilização de vídeos, aulas de música, jogos e dinâmicas não basta (o



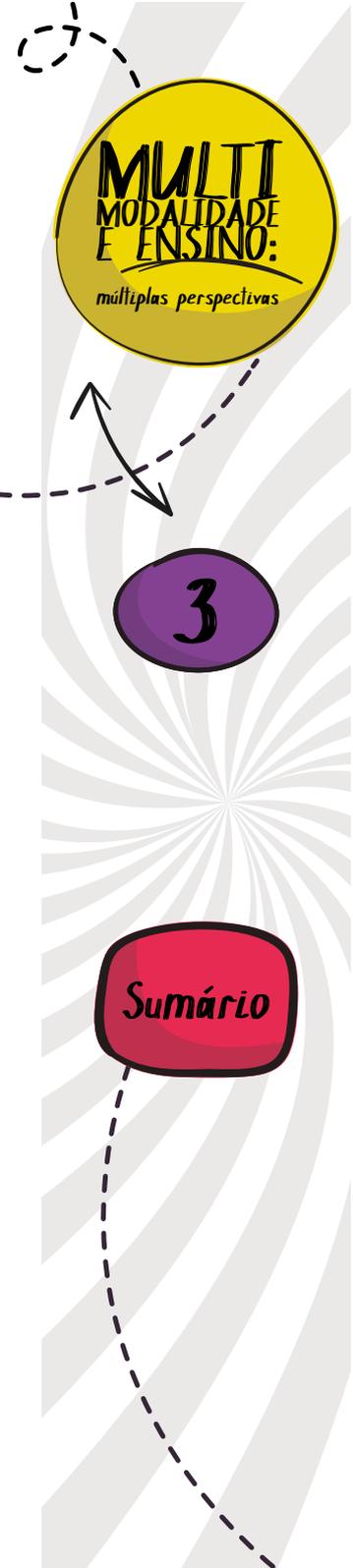
método comunicativo faz isso há décadas). É preciso pensar em suas bases e garantir que o educador entenda as suas epistemologias e construa as suas ontologias – localmente – a partir dos ML. Nos sentidos apontados, concordo com Chun (2018):

This should make us pause, for if we encourage our students to engage in expressing their viewpoints online in forums via social media with the aim of promoting engagement in critical literacies, are these activities simply contributing to the ever-expanding corporate edifice of communicative capitalism that rejoices in the ever-more widening pool of data containing opinions, viewpoints, and posts, no matter how provocative or radical in calling for political and social change? (p. 289).

2. Reforçar que os ML não são “somente” práticas pedagógicas multiletradas: na esteira da discussão anterior, devemos resistir à metologização e pedagogização das teorias dos ML. O leitor crítico deste texto irá indagar: mas se os ML nasceram de uma proposta de Pedagogia dos Multiletramentos, como não focalizar as práticas? Sim, devemos pensar nas práticas, mas não somente, como assevera Monte Mór (2010):

Pelas asserções dos autores aqui mencionados, verifica-se que não se trata de pensar a multimodalidade na comunicação como um estudo de imagens e sons ou na compreensão restrita do que compõe a multimodalidade. Essa mudança conceitual envolve uma mudança epistemológica que incide em outras mudanças, como a curricular. Gee (2004), por exemplo, considera que o currículo conteudista (que então tenderia a se preocupar com a visão convencional de conteúdo linguístico, sem que a língua e a linguagem fossem analisadas como prática social) constitui-se num fetiche de orientação iluminista da academia, e acredita que deva haver abertura para novas construções curriculares (p. 474).

3. Revisitar a tendência em afirmarmos que os ML e as novas tecnologias são sinônimos, como se já tivéssemos “ultrapassado” o debate sobre educação e tecnologia: As novas tecnologias digitais necessariamente integram os pressupostos epistemológicos dos ML, mas fica o desafio de como os ML



entendem cultura, diversidade e, como ressalta Menezes de Souza proximamente, de como ainda pressupõem um monolinguismo (LI) e monoculturalismo (sociedades ocidentais dos países colonizadores – Norte Global e Austrália). Esse, talvez seja, o grande desafio dos ML:

In spite of the diversity of new media, the multiliteracies approach tends to unproblematically presuppose as universal the monolingualism and monoculturalism of Western societies in tandem with the political and economic context of neoliberalism in which they currently find themselves. This is evident, for example, in the presupposition that the “epistemology of the new media” occurs in the singular (as opposed to epistemologies in the plural) and has no specific cultural or linguistic origins or context. Multilingualism and bi- or multiculturalism and their role in such multiliteracies are given little critical attention in multiliteracies discussions. Moreover, these discussions significantly presuppose the unquestioned availability of new media/new technologies in their communities. Finally, the possibility of change in knowledge and in socio-historic circumstances through the use of multiliteracies seems to lie in the hands of students, though it is not clear if this possibility in the hands of “students” refers to students as individuals (as in the liberal or neoliberal tradition) or students as a body or community (with shared social characteristics and origins). (MENEZES DE SOUZA, 2017, p. 8).

4. *Alone together?:* Reiterando a discussão do item 3, não tomar as novas tecnologias digitais e suas promessas de conectividade global e de provimento ilimitado de informações (e conhecimento?) como algo naturalizado. Devemos também repensar os papéis e espaços que damos às tecnologias em nossas vidas cotidianas: por que dependemos, 24/7, de nossos celulares? O que ganhamos e o que perdemos com essa dependência? Por que – todos – temos um *Facebook profile*? O que fazemos nas mídias sociais? Para quê? Como nos relacionamos com as mídias de massa, cada vez mais hibridizadas com a digitalidade? Enfim, embora acredite na revolução tecnológica e o que ela nos proporciona, para-



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

3



Sumário

doxalmente confio, nas palavras de Turkle (2011) quando a psicóloga afirma que “esperamos mais da tecnologia e esperamos menos das nossas relações com os outros”:

These days, insecure in our relationships and anxious about intimacy, we look to technology for ways to be in relationships and protect ourselves from them at the same time. This can happen when one is finding one's way through a blizzard of text messages; it can happen when interacting with a robot. I feel witness for a third time to a turning point in our expectations of technology and ourselves. We bend to the inanimate with new solicitude. We fear the risks and disappointments of relationships with our fellow humans. We expect more from technology and less from each other. (TURKLE, 2011, p. xii).

REFERÊNCIAS

BAGULEY, M.; PULLEN, D. L.; SHORT, M. Multiliteracies and the New World Order. In: PULLEN, D. L.; COLE, D. R. *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*. New York: Information Science Reference, 2010, p. 1-17.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. v.01. Brasília: 2006. 239 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design for social features*. London: Routledge 2000.

CHUN, C. W. Critical pedagogy and language learning in the age of social media? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 281-300, 2018.

DUBOC, A. P. M; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: Placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG. São Paulo: Parábola, 2018a, p. 90-103.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3

Sumário

_____. (Pós) modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. C. (Org.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*, 2018b, no prelo.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 198-214, jan.-jun. 2017.

FORTES, Lívia. "Ser ou não ser": questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

GOMES, W. B. Gnosiologia versus Epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. *Temas em Psicologia*, Vol. 17, no 1, p. 37-46, 2009.

IYER, R.; LUKE, C. Multimodal, Multiliteracies: Texts and Literacies for the 21st Century. In: PULLEN, D. L.; COLE, D. R. *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*. New York: Information Science Reference, 2010, p. 18-34.

LEVY, P. *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum: New York, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Org.). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford Uni. Press, 2017, p. 1-24.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. de O. e; RODRIGUES-JUNIOR, A. S. (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Let. & Let.* Uberlândia-MG, v.26, n.2, p.469-476, jul./dez, 2010.

MORAES, M. C. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. *TERCEIRO INCLuíDO*: NUPEAT-IESA-UFG, v.5, n.1, p. 1-19, Artigo 79, 2015.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

3



Sumário

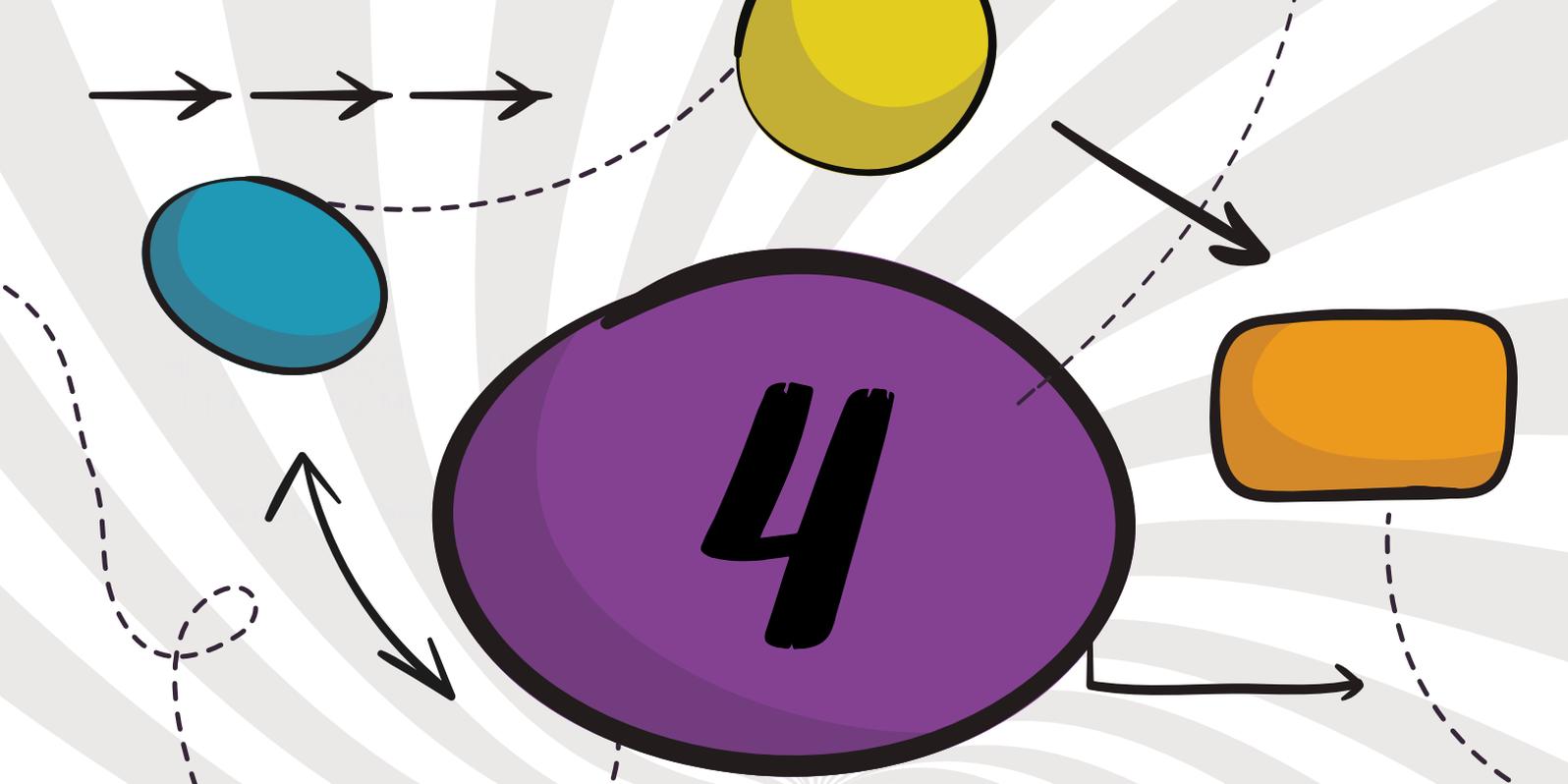
PULLEN, D. L.; COLE, D. R. *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*. New York: Information Science Reference, 2010, p. xvi-xxv.

SNYDER, I. *Literacy Wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.

TURKLE, S. *Alone together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011.

UFES-DLL. *Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa*. Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, 2006.

YOUNG, H. *The digital divide*. British Academy for the humanities and social sciences. www.labs.theguardian.com/digital, 2015. Acesso em: 10 julho 2018.



**Representações,
multimodalidade e séries:
letramento, mídia e entretenimento**

Larissa de Pinho Cavalcanti



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

4



Sumário

Resumo:

A presença de materiais audiovisuais na escola não pode ser caracterizada como uma técnica ou opção metodológica moderna e inovadora, porém a escola parece ignorar os audiovisuais mais consumidos pelos próprios alunos: as séries. Enquanto representações do mundo, algumas dessas produções podem veicular representações de grupos sociais potencialmente nocivas. O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir o uso de séries em sala de aula para refletir sobre as representações multimodalmente difundidas nas séries e salientar o papel da escola, enquanto local de formação cidadã.

Palavras-chave:

Multimodalidade. Séries de televisão. Representação.

INTRODUÇÃO

Durante a formação de professores, os licenciandos passam pela desconstrução e construção de diversos saberes e formam suas próprias crenças acerca do fazer docente, do papel do discente do material didático. Em contrapartida, vemos que ainda é limitado, nos cursos de formação de professores, o espaço para reflexão sobre materiais didáticos. Além disso, a presença de materiais audiovisuais na escola não pode ser caracterizada como uma técnica ou opção metodológica moderna e inovadora. De fato, o uso de filmes e documentários é frequentemente associado à mobilização de discussões de problemáticas sociais ou de conteúdos curriculares específicos – o que não nega o fato que a escola parece ignorar os audiovisuais mais consumidos pelos próprios alunos: as séries.

Em adição à tecnologia televisiva tradicional, as séries, dubladas ou legendadas, estão disponíveis em plataformas digitais de fácil acesso por tecnologias móveis e desenvolvem narrativas



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

4



Sumário

tão variadas quanto a imaginação e a vida humana. Por outro lado, enquanto representações do mundo, algumas dessas produções podem veicular representações de grupos sociais potencialmente nocivas. O objetivo desse trabalho é, portanto, discutir o uso de audiovisuais como material didático que engendre a problematização das representações multimodalmente difundidas nas séries e salientar o papel da escola, enquanto local de formação cidadã, e sua missão de proporcionar o consumo crítico desses produtos midiáticos.

PELO AUDIOVISUAL NA ESCOLA

Tradicionalmente definidos como produtos pedagógicos usados na educação para fins instrucionais, os materiais didáticos envolvem uma série de recursos que vão além do livro didático. Em considerações mais recentes a respeito do tema, os materiais didáticos foram reconhecidos, também como “recursos” ou “tecnologias educacionais” utilizados em procedimento de ensino para aproximar o conteúdo e o aluno (FREITAS, 2007). Dessa maneira, os materiais didáticos podem ser classificados de acordo com suas diferentes plataformas (ou suportes) em visuais, auditivos, audiovisuais ou digitais.

Por outro lado, autores como Rangel (2005, p. 25) irão defender que “qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático”. Ou seja, o que distinguiria um objeto comum de um material didático seria sua funcionalidade no ambiente escolar e, principalmente, seu grau de especialização para fins didáticos e pedagógicos.

De modo paradoxal a essa visão flexível e dinâmica sobre material didático bem como à rápida inserção da tecnologia no



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

4

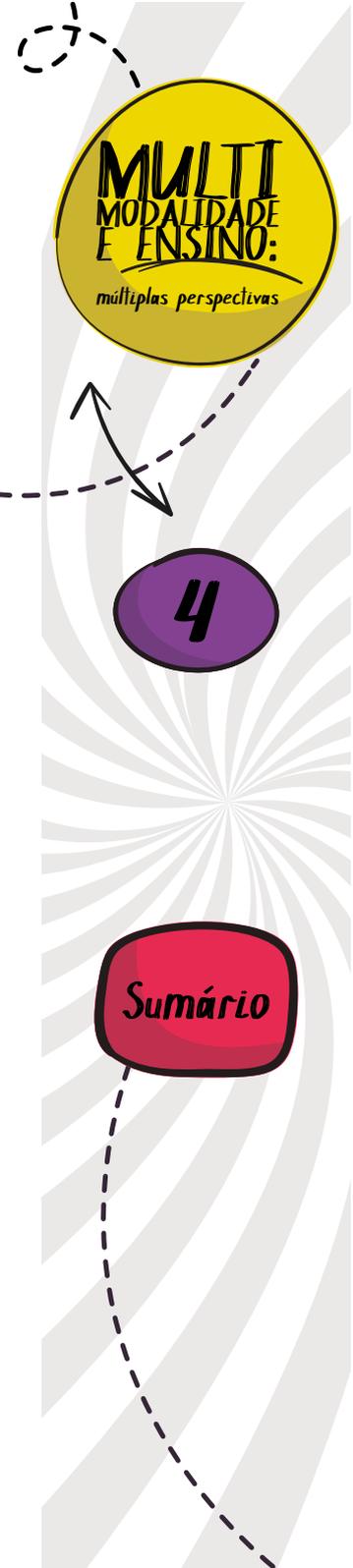


Sumário

cotidiano das pessoas, o uso do material didático em ambientes de aprendizado ainda é questionado e apontado como insuficiente por vários pesquisadores em função da dificuldade de acesso a tecnologias e da não formação de professores para as utilizarem de modo criativo, contextualizado e eficaz para construção do conhecimento na escola. A relação entre prática docente e os recursos didáticos é também problemática, pois, quando há livro didático disponível nas escolas, muitos professores não o utilizam por o considerarem avançado demais para os alunos. Assim, o que vemos é a reprodução em lousa de textos e atividades retiradas do “caderno do professor” e o uso de música ou filme para “quebrar a rotina”.

Para além dos materiais didáticos já prontos e vinculados ao uso de um livro específico, é possível também usar audiovisuais ao contexto da escola por meio do uso de filmes ou documentários apropriados para discussão de temas pertinentes às disciplinas escolares ou aos temas transversais na educação. Reproduzidos parcial ou totalmente, esses materiais são analisados ao nível de conteúdo, das ideias que transmitem, e raramente sobre como transmitem essas ideias. O filme ou o audiovisual se tornam, então, pretexto para discussões temáticas ou alvo de atividades com conteúdos curriculares.

Para o ensino de línguas, especificamente, o uso de filmes para aulas de línguas é não somente compreendido em seu componente lúdico, mas pelas pistas culturais e pelos usos da língua relativamente mais naturalizados que os vídeos didáticos. Há vários sites e livros que não somente recomendam o uso de filmes, como sugerem atividades para filmes específicos ou cenas dos mesmos em função de diferentes grupos de alunos e objetivos de ensino-aprendizagem. Todavia, muitas dessas propostas se voltam exclusivamente para a língua em questão, deixando de lado os modos de gerar sentido que não linguísticos, como a trilha sonora ou os próprios recursos visuais.

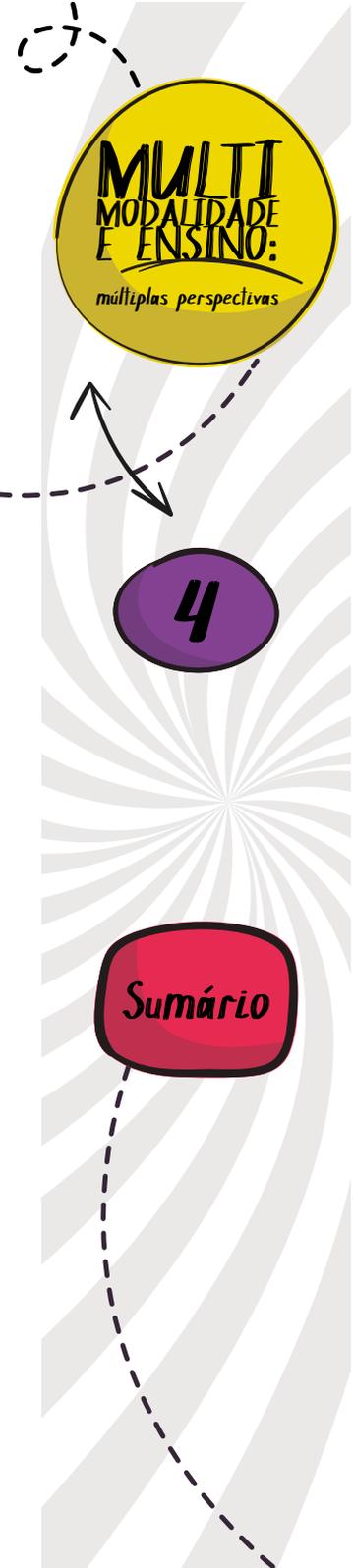


Em uma perspectiva de multiletramentos, as práticas sociais e de linguagem dos alunos devem ser a base para o trabalho em sala de aula. Como Rojo (2012, p.16) irá desenvolver, a prática situada da pedagogia dos letramentos remete à imersão “em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)”. Com isso, é possível aproximar a proposta de formação cidadã da escola às vivências dos alunos, situando o trabalho pedagógico e didático nessas próprias experiências.

O consumo midiático, em particular o das séries, beneficiado em sua distribuição por plataformas digitais acessadas por dispositivos móveis, sem dúvida integram o cotidiano de vários jovens e adultos brasileiros. Por isso, pensamos nas séries como material audiovisual a ser inserido nas práticas escolares, nas aulas de línguas especificamente, como fonte para discussões sobre suas representações da sociedade.

AS SÉRIES E A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE

As pesquisas sobre televisão, principalmente no Brasil, concentram-se em expor essa mídia como uma produção de mercado, cujas implicações políticas e econômicas são mais relevantes que o conteúdo levado às telas. Olhar para os programas televisivos como repertórios de significados simbólicos envolve admitir que seus programas não são desprovidos de qualidade e exige a compreensão de seus significados a partir de enfoques que contemplem questões de política, identidade e hierarquia social – o que nem sempre é fácil para a academia. Para compreender a televisão nessa última perspectiva, é preciso partir do princípio que seu poder social é uma propriedade de valor simbólico, através da qual



é possível atrair ou dirigir a atenção da audiência para assuntos ou interpretações que favoreçam visões específicas do mundo, conferindo legitimidade, mobilizando ou persuadindo o telespectador, divertindo e entretenendo.

Nesse sentido, concordamos com a argumentação de Gitlin (1979, p.253) sobre a cultura comercial não fabricar ideologias: ela repassa e reproduz, processa, empacota e concentra as ideologias emergentes das classes dominantes e seus movimentos (o que inclui as próprias organizações midiáticas e suas práticas). Por isso, as narrativas seriadas da televisão se constituem em possíveis fontes para disseminação de ideologias e representações sociais de assimetria social: sob o manto do entretenimento cômico ou dramático, são difundidos valores que podem influenciar as ações sociais. Por outro lado, a televisão não tem real poder de influenciar telespectadores, a menos que haja consumo acrítico, regular e constante do universo de símbolos e representações. Quando isso ocorre, suas mensagens são “cultivadas”, confundem-se, e por vezes, substituem visões de mundo desenvolvidas pela experiência diária (SHRUM, 2009).

Quando os indivíduos recebem histórias da mídia que possam ser consistentes com suas experiências pessoais, as chances para uma generalização e abstração que levem a consolidação de atitudes são menores. De outro modo, em situações e questões nas quais modelos de experiência pessoal não existem, o discurso da mídia será relativamente mais influente, pois não haverá ideologias consolidadas. Por isso devemos olhar criticamente para a compensação simbólica que as séries nos oferecem sob o manto da composição aproximada do mundo que vivemos (JOST, 2012).

Nesse sentido, van Dijk (1995) e Fulton (2005) argumentam que as histórias midiáticas e suas estruturas são, ainda, a principal fonte de modelos compartilhados que estruturam nosso senso de realidade, de modo que o conteúdo e a forma das narrativas



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

4

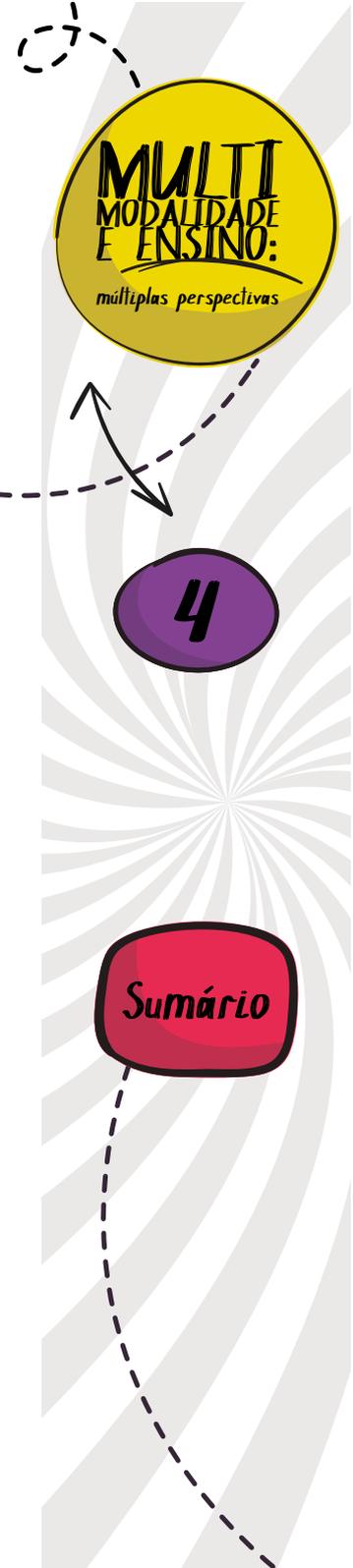


Sumário

difundidas pela mídia são versões comprometidas ideologicamente de eventos sociais. De acordo com van Dijk (1995), se os modelos (interpretações contextualizadas e avaliações de eventos armazenadas na memória) são consistentes com o conhecimento, as atitudes ideologicamente baseadas e os interesses de membros de um grupo, elas tendem a ser aceitas. Porém, conhecimentos e experiências anteriores ou atitudes e ideologias alternativas podem levar a não aceitação do modelo proposto. Por isso, o poder da mídia é indireto e nunca total – ainda que a elite midiática possua o poder persuasivo para controlar a reprodução ideológica. Torna-se necessário, portanto, atenção para como a televisão, estabelecida como um dos meios mais eficazes para difusão de narrativas na cultura ocidental reproduz representações de medos, esperanças e questões sociais de modo constante (LOTZ, 2006).

Um exemplo da difusão de relações de dominação pode ser visto nos *sitcoms* protagonizados por afro-americanos: ao mesmo tempo em que refletem uma possível ascensão de uma classe média afrodescendente e seu poder de compra grande o suficiente para mobilizar o mercado de consumo, esses novos programas não deixam de apelar enquanto comédias ao segmento branco da população. Isto é, a tolerância do mercado consumidor promove mudanças no conteúdo, todavia, mesmo que sutis os valores hegemônicos permanecem (GITLIN, 1979). Como consequência, minorias sociais de modo geral são apenas parcialmente representadas e são reconhecidas por identidades incompletas, vagas e até mesmo opostas à realidade.

Fica evidente que a televisão tem papel de mediar a realidade e uma leitura da realidade a ser adotada pelos telespectadores, mas isso não quer dizer que essa estrutura ideológica é única e inalterável. Novas ideologias são incorporadas pela mídia e são destituídas de suas qualidades críticas ou oposicionistas, ganhando ares de normalidade e, mesmo, de compatibilidade com



interesses hegemônicos (GITLIN, 1987 apud LEMBO, 2000). Isso ocorre porque a ideologia opera principalmente através da omissão de materiais controversos ou que não sustentam um público economicamente satisfatório.

Considerando a produção cada vez mais intensa de narrativas seriadas, há um contingente expressivo de estudos internacionais sobre as representações veiculadas nas mesmas a exemplo de Tous-Rovirosa et al. (2013) ou Weaver et al. (2012) sobre CSI e a ciência forense ou Huluban (2016) sobre a representação de classes sociais nas séries televisivas. Alguns dos estudos desenvolvidos em âmbito nacional orientam-se para aspectos da sociedade brasileira e sua representação midiática, como em Almeida (2003). Todavia, os pesquisadores brasileiros começam a se voltar para os seriados televisivos importados dos Estados Unidos, como exemplificam Viana (2011) e Almeida e Alves (2015).

Nosso trabalho se insere justamente nessa última tendência para pensar as representações que influenciam o imaginário coletivo de uma sociedade cada vez mais midiaticizada. Infelizmente, não podemos trabalhar com todas as séries assistidas por adolescentes, mas salientamos que algumas das séries mais populares podem, além de seu aspecto linguístico e cultural, servir para discussões de temas específicos, como depressão e suicídio, como tem ocorrido com a produção da Netflix *13 reasons why*. Por isso, escolhemos a série *Suburgatory*, a qual, voltada para o público infantojuvenil, se pauta nos temas de diferenças familiares e culturais entre cidade grande e subúrbio). Como embasamento teórico além do já proposto anteriormente, ressaltamos os estudos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006 [1996]) e de representação dos atores sociais de van Leeuwen (2008). Dessa obra, em particular, consideramos os processos de exclusão, de representação dos papéis sociais e de categorização, bem como as relações de distância social entre as pessoas representadas e o telespectador.



**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**

múltiplas perspectivas

4



Sumário

Voltamos a afirmar que nossa intenção principal com este capítulo é investigar como o uso de séries em sala pode contribuir para a reflexão sobre seu consumo e a construção de representações da sociedade. A seguir, descrevemos a série e o episódio da mesma que selecionamos e apresentamos nossas considerações sobre os aspectos representacionais da mesma que podem ser levados à sala de aula para fins de aprendizado de línguas e reflexão sobre o mundo.

SUBURGATORY: PENSANDO O SUBÚRBIO, A ESCOLA E A MÍDIA

Para nosso trabalho, usaremos o sitcom *Suburgatory* produzido pelos Estúdios Warner para o canal de televisão ABC, lançado em 28 de setembro de 2011 e que ficou no ar até 14 de maio de 2014, quando foi cancelado. A série retrata as mudanças na vida de uma adolescente quando deixa a cidade grande para morar no subúrbio, uma decisão tomada por seu pai em busca de melhor qualidade de vida. Aqui, abordaremos o primeiro episódio atentando para os aspectos representacionais emergentes sem abrir mão de pensar os aspectos linguísticos e culturais naturalmente intrínsecos.

O primeiro episódio de *Suburgatory*, assim é narrado em primeira pessoa pela jovem Tessa, cuja voz narrativa fica em *voice-over* em cenas do começo e do fim do episódio. Já nas primeiras cenas do episódio, Tessa revela o motivo de seu pai querer mudar da cidade grande para um local mais afastado, tipicamente residencial – que, nos Estados Unidos, é classificado como subúrbio. Contrariada com a mudança, Tessa se propõe contrastar sua experiência de vida anterior com o ambiente dos subúrbios, salientando a presença das figuras maternas (ela fora criada pelo pai) e o comportamento das demais adolescentes de sua idade.



MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*

4



Sumário

Primeiramente, é importante considerar como *Chastwin* é construído visualmente na série. Como os bairros residenciais de classe média correspondem ao ideal da moradia americana – com casas amplas, com várias janelas, um jardim e cerca branca na frente, e moradores donos carros grandes – a representação do subúrbio fictício reproduz essa caracterização estereotípica, levando ao telespectador o sonho americano de uma existência calma e tranquila, em contato com a comunidade. Notadamente, a ambientação de *Chastwin* não mostra famílias negras, nem latinas ou asiáticas, mas famílias pequenas compostas por pessoas brancas, de cabelos loiros e olhos claros. Essa homogeneização demográfica ocorre também na escola pública que Tessa frequentará: quando faz o passeio de apresentação das dependências da instituição e dos grupos sociais, sua guia descreve como “diversidade estudantil” um único aluno afrodescendente, chamado Malik.

Para van Leeuwen (2008), a possibilidade de exclusão ocorre visualmente quando não “incluímos pessoas de tipos específicos ou de tipos de pessoas em representações de grupos (instituições, sociedades, nações, etc.) onde vivem e trabalha, e às quais, portanto, pertencem” (p.142, tradução nossa¹). É preciso pontuar, portanto, que o cenário da série reproduz o sonho americano ainda com suas matrizes de exclusão social para grupos étnicos não-brancos, automaticamente inserindo Tessa e seu pai como pertencentes a essa classe média. Outrossim, quando Tessa é apresentada à “diversidade estudantil”, o plano da câmera é próximo a ela e sua cicerone, porém distante de Malik, que senta sozinho em uma mesa da biblioteca e que se ergue para ser visível na cena, sugerindo um olhar de cima para baixo de quem olha sobre o representado. Essa escolha de composição reforça a distância social do

1. No original: “not including specific people or kinds of people in representations of the groups (institutions, societies, nations, etc.) in which they live and work, and to which they therefore belong.” (VAN LEEUWEN, 2008, p.142).

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

rapaz e a relação social de inferioridade do mesmo no ambiente escolar e na própria constituição étnica da série.

Para uma proposta didática, questionar as diferenças populacionais e habitacionais entre o subúrbio americano e o brasileiro, deve ter por base suas diferentes conceituações em função de projetos urbanos diferenciados. Ademais, no Brasil, há uma distinção entre subúrbio e periferia, que vale a pena ser discutida não somente pela definição, mas pelos grupos sociais, pelo estilo da moradia e pelas representações que circulam na sociedade e na mídia. Esse debate permite que os alunos não somente observem a constituição racista do “ideal de sociedade” dos Estados Unidos e também do Brasil, mas debatam de modo culturalmente situado, organizações habitacionais e a própria constituição demográfica de um e outro país. Por outro lado, a presença singular de Malik abre espaço para discutir a composição étnica do próprio ambiente escolar.

Um grupo de indivíduos que parece chamar a atenção de Tessa de modo mais acentuado são as mães. Nos Estados Unidos, os subúrbios são habitados tipicamente por famílias compostas de pai, mãe e filhos, e a mãe é geralmente dona de casa – um arranjo com o qual Tessa tem dificuldades de se identificar principalmente porque seu modelo de família é centrado na figura paterna. A relevância desse estranhamento para a série faz com que este seja a primeira diferença pontuada pela adolescente com relação a sua vida na cidade e aquela a qual ela retorna com mais frequência no primeiro episódio da série:

QUADRO 1: Legendas para a série *Suburgatory*

00:00:00,149 - 00:00:02,434 Tessa	Se alguém me perguntasse ² qual a maior diferença
00:00:02,435 - 00:00:04,421	entre o subúrbio e Manhattan,

2. “If someone asked me the biggest difference between the suburbs and Manhattan I would have to say it’s the moms. It’s like the million-mom march. The place is crawling with them”.



4

Sumário

00:00:04,422 - 00:00:05,762	eu teria que dizer...
00:00:05,763 - 00:00:07,635	São as mães.
00:00:07,636 - 00:00:09,302	É como a marcha das mães,
00:00:09,303 - 00:00:11,124	o lugar transborda delas.

Fonte: legendas.tv, 2014.

Fica evidente a topicalização das diferenças entre subúrbio e cidade e, nela, a relevância da figura materna para a representação discursiva do subúrbio. Além dessa topicalização verbal, na tela, a primeira cena do episódio começa em plano médio e transita para plano próximo, mostrando uma sequência de mulheres loiras atentas ao processo de retocar a maquiagem ou digitar no celular, usando homogeneamente, esmaltes e batons cor de rosa. Para as duas últimas falas, há uma nova tomada, na qual, em plano distante, são centralizadas quatro mulheres com o mesmo visual esportivo, empurrando os carrinhos de seus bebês por uma rua do subúrbio. Há, portanto, uma convergência de sentidos entre verbal e visual com a descrição verbal de uma “marcha de mães” e o fato que essas mulheres aparecem juntas, visualmente atuando em seu papel maternal.

De acordo com van Leeuwen (2008, p. 35-39), Tessa usa de diferentes estratégias discursivas (da assimilação à indeterminação) para se referir a indivíduos como um grupo e, com isso, apaga a especificidade de suas histórias e subjetividades, em favor de sua própria compreensão do mundo. Como dissemos, Tessa justifica seu estranhamento no fato de terem sido ela e seu pai abandonados pela mãe pouco após seu nascimento. Essa formação discursiva particular antecipa para o telespectador a pouca empatia/simpatia de Tessa pela figura maternal suburbana, e anuncia uma divisão de atividades em função do gênero que se mostrará presente por toda a série.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

A diferença entre constituição familiar centrada na figura paterna e aquela do subúrbio, centrada na mãe, será novamente retomada quando George (pai de Tessa) e Tessa são convidados por Dallas (uma cliente do arquiteto) ao shopping para acompanhá-la e à sua filha. Em uma loja de departamento, George demonstra desconforto com o ambiente e Dallas o direciona ao “sofá dos pais”, onde os pais esperam por suas esposas e filhas comendo lanches ou usando os celulares.

QUADRO 2: Legendas para a série *Suburgatory*

00:13:40,799 - 00:13:44,252 George/Dallas	– Certo. Amor, quer alguma coisa? ³ – Não! Ela certamente não quer.
00:13:40,799 - 00:13:42,833 Dallas	Não queremos lanches salgados para provar roupas. Por quê?
00:13:48,623 - 00:13:50,591 Dália/Dallas	– Inchaço – Isso é o básico do feminino.
00:13:50,592 - 00:13:52,310 George	Inchaço. Certo. Básico do feminino, certo.
00:13:52,311 - 00:13:55,012 George	Certo. Eu vou sentar no sofá dos pais.

Fonte: legendas.tv, 2014.

Essa cena é particularmente importante por acentuar as diferenças de atribuição de um e outro papel social, bem como por segregá-los por especificidades de conhecimento tipicamente atribuídos às “meninas” e aos “meninos”. Na representação do subúrbio e da “família ideal”, a série reforça a cisão dos papéis sociais de “pai” e “mãe”, atribuindo às mães a exclusividade sobre conhecimentos básicos femininos. Nesse sentido, *Suburgatory* deslegitima discursivamente outros arranjos familiares não pautados na presença concomitante de uma figura masculina paternal e feminina maternal

3. “ – Oh, yeah. Sweetheart, you want anything? – No! she certainly does not. We don't order ourselves salty snacks when we're trying on clothes. Why?/ - Bloating. – That's girl one a one./ – Bloating. Ok. Girl on a one./Right. I'm gonna go sit on the dad's couch”.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4



Sumário

e difunde o discurso sexista da naturalidade da maternidade para mulheres e da impossibilidade de um homem criar a própria filha, em função de questões cognitivas.

A discussão dessas questões em contexto escolar deve levar em consideração que, para famílias brasileiras, é crescente a incidência de lares com arranjos alternativos ao tradicional “pai, mãe e filhos”, inclusive com a mulher/mãe responsável pelo sustento do lar, inteira ou parcialmente. Dessa maneira, deve-se problematizar junto aos alunos a não obrigatoriedade de os papéis de mãe e pai serem realizados por indivíduos diferentes e de gêneros distintos dentro da família, abrindo espaço para que se desromantize, inclusive, o uso de palavras como “pãe” (mãe que é pai) para se referir a uma mulher que, diante da ausência do pai, assume ambos os papéis.

A naturalização de certos conhecimentos à figura maternal ainda é retomada em uma cena ao final do primeiro episódio, quando Dallas presenteia Tessa com um sutiã e defende que “toda garota/devia ganhar um sutiã/de alguém que sabe/um tanto sobre sutiãs”. Novamente, vemos que a série usa as falas da personagem mulher-mãe suburbana para difundir a ideologia sexista de que apenas mulheres podem ser boas mães de meninas, ao passo que pais deveriam cuidar da criação dos meninos. Dessa vez, porém, Tessa é menos crítica em sua leitura do gesto em função de seu apreço estético, isto é, apesar de sua inicial resistência, a protagonista acaba por concordar com a existência de “conhecimentos femininos”.

Devemos salientar, ainda, que, como consequência da ideologia sexista subjacente na série, não há aparição durante todo o episódio da figura paterna na família de Dallas. Essa ausência é, como alegado por van Leeuwen (2008), uma forma de representar esse papel social:

algumas exclusões não deixam traços na representação, excluindo ambos os atores sociais e suas atividades. [...] No caso da supressão,

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

não há referência ao ator social em questão em nenhum lugar no texto. [...] No caso do *backgrounding*, a exclusão é menos radical: os atores sociais excluídos podem não ser mencionados em uma dada ação, mas são mencionados em outro lugar no texto, e podemos inferir com certeza razoável (mas nunca total) quem eles são⁴.

Ou seja, a figura paterna, mesmo que não mencionada ou exibida na família de Dallas está, por inferência, vinculada ao sustento da família e, portanto, justifica-se o não envolvimento no cotidiano doméstico, na criação dos filhos e o isolamento da mulher nessa tarefa e na administração das tarefas domésticas (realizadas, tipicamente, por empregadas domésticas). A ausência paternal e as tensões entre papéis de pai e mãe serão abordados em outros episódios das séries.

Além das mães, nesse primeiro episódio, Tessa também expõe as diferenças no ambiente escolar. Como já falamos da ausência de diversidade étnica, abordaremos aqui uma menção sutil ao *bullying*. Após conhecer a escola e os principais grupos sociais da instituição, Tessa se esconde no banheiro para deficientes na hora do almoço e testemunha uma estudante ser vítima de uma piada cruel feita por um grupo de alunas populares. Ao se aproximar, ela própria é vítima de uma agressão quando a aluna rejeita sua compaixão, gritando “Fique longe de mim,/sua lésbica!”⁵. Essa cena permite que dois assuntos sejam discutidos em sala: o *bullying*, como prática de ataque à individualidade e integridade física, intelectual e emocional de outra pessoa; e a estereotipia da subjetividade lésbica imposta à protagonista.

4. No original: “Some exclusions leave no traces in the representation, excluding both the social actors and their activities. Such radical exclusion can play a role in a critical comparison of different representations of the same social practice, but not in an analysis of a single text [...] In the case of suppression, there is no reference to the social actor(s) in question anywhere in the text. [...] In the case of backgrounding, the exclusion is less radical: the excluded social actors may not be mentioned in relation to a given action, but they are mentioned elsewhere in the text, and we can infer with reasonable (though never total) certainty who they are.” (VAN LEEUWEN, 2008, p.29).

5. No original: “Stay away from me, your lesbian!”.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

Em uma realidade escolar diversa tal como é a brasileira, discutir *bullying* para promover atitudes de tolerância e respeito às diferenças alinha-se à formação cidadã proposta como missão da instituição escolar e abre espaço para a manifestação e valorização das diferentes identidades e subjetividades da sala de aula. Isso é importante, principalmente, diante dos casos de assédio virtual e do abuso que jovens podem causar uns aos outros em rede social.

De outra maneira, desconstruir representações estereotípicas é também possível com a cena acima apresentada e com outras duas passagens nas quais Tessa é caracterizada como lésbica. Na primeira dessas cenas, a mesma estudante popular da cena descrita acima recorre, novamente, ao visual como fonte de informação sobre a identidade de Tessa e a questiona sobre sua sexualidade.

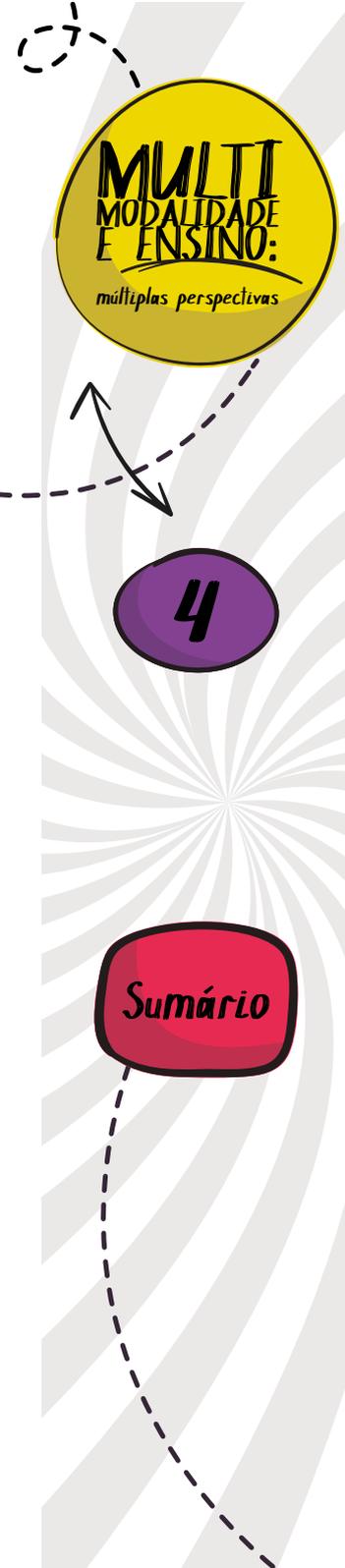
QUADRO 3: Legendas para a série *Suburgatory*

00:06:44,285 - 00:06:46,153 Dália	Você é lésbica? ⁶
00:06:46,154 - 00:06:51,058 Tessa	Diz isso porque não me visto como quem tem
00:06:51,059 - 00:06:53,327	– um “pole” no armário? – Essas botas são de lésbica.

Fonte: legendas.tv, 2014.

Na cena, Dália (filha de Dallas), é uma jovem alta, de longos cabelos loiros, vestida com um forte tom de rosa, com olhos escurecidos pela maquiagem, latinha de sua bebida ao lado do corpo e um tom de indiferença quase apático na voz. Centralizada no enquadramento em plano americano, Dália encara Tessa de frente para questionar a sexualidade, porém para a resposta da protagonista da série, há um plano longo, que as desloca para a esquerda

6. No original: “– Are you a lesbian?/ – You mean because I’m not dressed like I have a pole in my locker?/ – Those are lesbian boots”.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

e salienta o longo corredor da escola atrás das jovens. Com as mãos na cintura e uma risada fraca na voz, Tessa retoma a diferença de vestimenta entre ambas (Dália usa salto-alto rosa e saia curta com estampa de oncinha, e Tessa está de coturno, calça preta e moletom) para criticar passivo-agressivamente a interlocutora. Dália parece não notar o ataque a sua pessoa e prossegue com seu julgamento e o enquadramento volta a ser central e frontal em plano americano, sem qualquer mudança de postura física.

Vemos, na junção dessas cenas, que os discursos estruturados no roteiro da série não somente depreciam a sexualidade do sujeito homossexual, como o fazem por critérios superficiais e estereotípicos. O uso de “lésbica” é proposto como uma categorização (VAN LEEUWEN, 2008) que não somente distingue Tessa das demais, mas a isola do padrão de normalidade americano, justificada menos na livre expressão de orientação ou desejo sexual, e mais pela vestimenta de uma personagem. Além disso, o jogo de proximidade e afastamento da câmera fazem com que o telespectador seja “chamado” a se relacionar com maior proximidade da atitude pejorativa de Dália, em detrimento da defesa de Tessa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário coletivo é responsável por construir realidades, instituir valores e crenças que podem ganhar valor de verdade através da repetição de conhecimentos já existentes ou pela incorporação de novos conhecimentos. Nesse sentido, as representações mediam a relação sujeito-sociedade e podem ser usadas como estratégia de legitimação de discursos e práticas. Porque as mídias audiovisuais integram modos semióticos, tornando a composição e difusão de estereótipos mais enfática, ao mesmo tempo, ela pode fazê-lo sutilmente: enquanto o modo verbal pode ser usado para promover ideias

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

de igualdade e tolerância, o modo visual e o sonoro podem recorrer a elementos estereotípicos para representação dos grupos sociais.

Diante disso, podemos defender que o entretenimento seriado assume papel privilegiado na difusão de representações que podem influenciar a identificação de desejos e atitudes em telespectadores pouco críticos. Em outras palavras, pensar as representações televisionadas é pensar como a sociedade se propõe pensar, tratar e aceitar a própria sociedade em seus diferentes papéis sociais. Para a proposta de uso de séries na escola, é preciso considerar que esses programas, por cativarem a atenção dos alunos, devem ser objeto de ações de letramento que envolvam o debate de representações de grupos e questões sociais por meio da mídia. Com isso, não somente a escola expande e solidifica sua proposta de formação cidadã, como a faz com o interesse dos alunos em estudar temas que se articulam com conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A., ALVES, I. *Mulheres em Seriados: configurações*. Salvador: EDUFBA, 2015.

ALMEIDA, H. B. de. Famílias diante das telenovelas. In: *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, n.17. 2003. pp.1-21. Disponível em: < http://www.academia.edu/4236922/Familias_diante_das_novelas_Cadernos_de_Antropologia_e_Imagem > Acessado em: 12.jul.2014

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: UnB, 2007.

FULTON, H. et al. *Narrative and media*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

GITLIN, T. Prime Time Ideology: The Hegemonic Process in Television Entertainment. In: *Social Problems*, vol.26, n.3, 1979. pp. 251-266. Disponível em: < <http://www.csub.edu/~rdugan2/SOC%20577%20Pop%20Culture/gitlin%20and%20prime%20time%20ideology.pdf> > Acesso em: 28 maio 2015

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

4

Sumário

HULUBAN, A. M. *Representation of Social Class in American TV Dramas*. 2016. Disponível em: <<https://prezi.com/cdrg4jt6gr6/representation-of-social-class-in-american-tv-dramas/>> Acesso em 15 jul. 2016.

JOST, F. *Do que as séries americanas são sintomas?* Porto Alegre: Sulina, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 1996[2006].

LOTZ, A. D. *Redesigning women: Television after the network era*. Urbana: University of Illinois Press, 2006.

LEMBO, R. Social Theory. In: _____. *Thinking through television*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.17-31. Disponível em: < <http://universitypublishingonline.org/cambridge/aaa/ebook.jsf?bid=CBO9780511489488> > 10 maio 2016.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. *Salto para o Futuro*. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2018.

ROJO, R. *Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://catalogo.educacaonaculturaldigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/aprendizagem_de_lingua_portuguesa_no_ensino_medio_e_tdic/medias/files/rojo_2012.doc. Acesso em: jul. 2017.

SHRUM, L.J. Television Viewing and Social Reality Effects and Underlying Processes. In: WANKE, Michaela (ed.). *Social psychology of consumer behavior*. Nova York: Taylor and Francis, 2009. pp.251-273.

TOUS-ROVIROSA, A. et al., The Representation of Women's Roles in Television Series in Spain. Analysis of the Basque and Catalan Cases, *Communication&Society*, Vol. 26, n. 3, 2013, pp. 67-97. Disponível em: <http://www.unav.es/fcom/communication-society/en/articulo.php?art_id=459> Acesso em: jul. 2016.

VAN DIJK, T. The mass media today: discourses of domination or diversity? In: *Javnost/The Public*, vol.2(2), 1995, pp. 27-45. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/The%20mass%20media%20today.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2015



VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press: Nova Iorque, 2008.

VIANA, C. *Homossexualidade Na Tv: Um Olhar Sobre As Representações Homossexuais em Modern Family E Six Feet Under*. Monografia. 37f. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011. Disponível em: <<http://www.com.ufv.br/pdfs/tccs/2011/CarolineLomarViana.pdf>> Acesso em 18 jul. 2016.

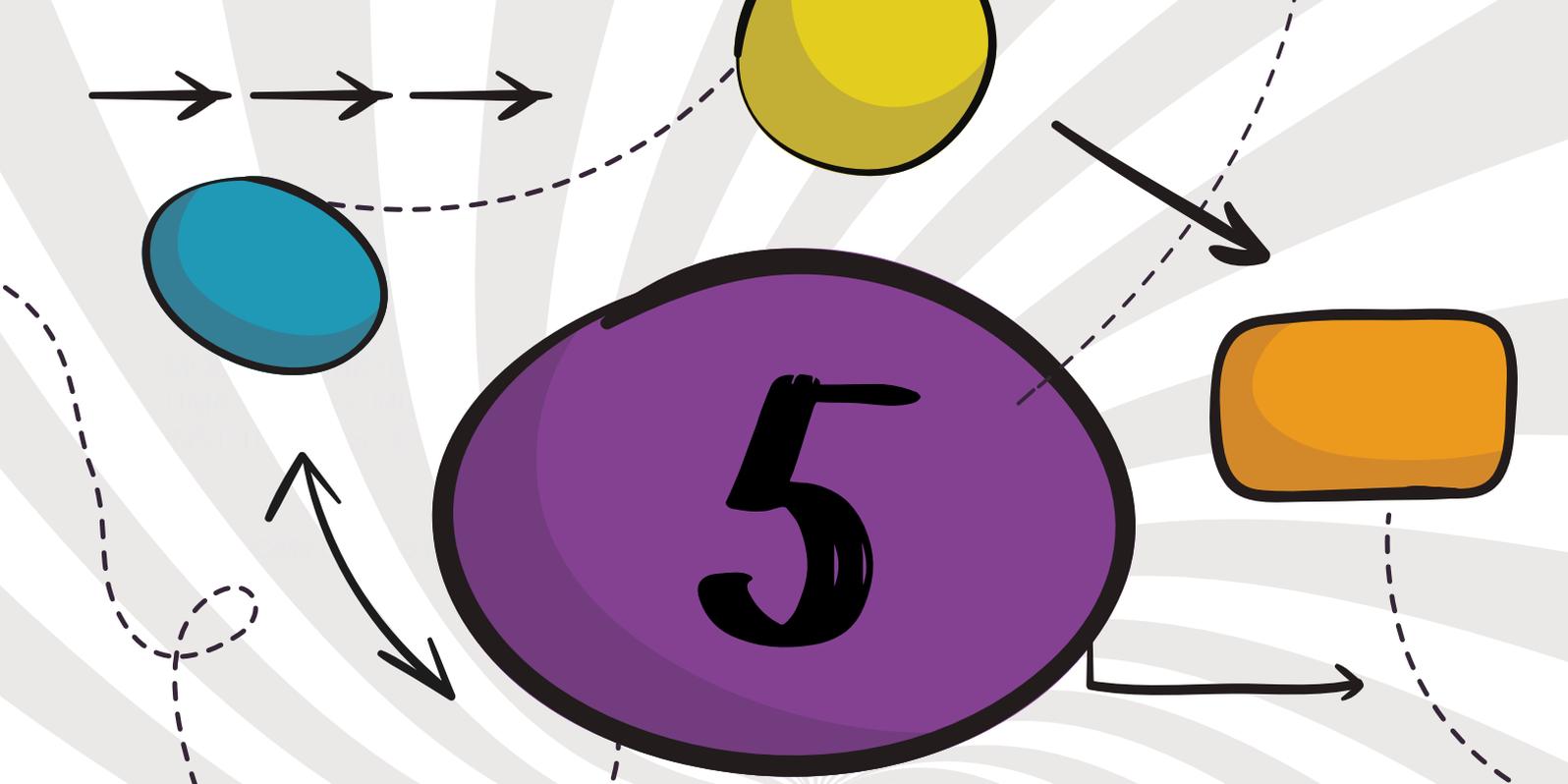
WEAVER, R. et al. The CSI effect at university: forensic science students' television viewing and perceptions of ethical issues. In: *Australian Journal of Forensic Sciences*. 2012, p.1-11. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254218000_The_CSI_effect_at_university_Forensic_science_students'_television_viewing_and_perceptions_of_ethical_issues> Acesso em: 20 jul. 2015

A purple circular graphic with the number "4" in a bold, black font. A dashed line with an arrow points from the top left towards this graphic.

4

A red rounded rectangular graphic with the word "Sumário" in a black, handwritten-style font. A dashed line with an arrow points from the top left towards this graphic.

Sumário



**Modos Semióticos e
Produção de Sentidos:**
uma análise multimodal de *sites*
de instituições de ensino superior

Regina Célia Lopes Brito
Sônia Maria de Oliveira Pimenta



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

5



Sumário

Resumo:

Este capítulo tem como objetivo realizar um exercício de análise multimodal, tendo como foco as imagens, cores e também a forma como a tipografia é utilizada em sites de instituições de ensino superior. O *corpus* utilizado é formado pelas páginas de *websites* de duas grandes instituições de ensino superior privado no Brasil e que ministram cursos de graduação e de pós. Após a análise observou-se a forma como os diversos modos semióticos são organizados de forma a produzirem sentido para o público leitor desses *sites*.

Palavras-chave:

Semiótica Social. Multimodalidade. *Websites*. Instituições de Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto um aumento no número de instituições privadas de ensino superior. Com isso, essas instituições têm utilizado a internet como um forte meio de divulgação, não somente de seus cursos, mas também delas mesmas.

Assim, nos pareceu muito interessante observar, do ponto de vista da Semiótica Social, como algumas dessas instituições se apresentam para seu público em potencial, e também como elas apresentam seus cursos. A partir desse pensamento inicial, surgiu esse estudo, como que um exercício de análise de alguns desses *sites*. Dessa forma, temos como objetivo realizar um exercício de análise multimodal por meio da observação de como os modos semióticos são colocados de forma orquestrada (SANTOS; PIMENTA, 2014), utilizando-se de páginas de duas instituições de ensino superior no Brasil de grande porte, as quais ministram cursos de graduação e de pós-graduação, tendo como recorte o 1º semestre de 2017.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

5

Sumário

Para este estudo, levaremos em consideração as seguintes categorias:

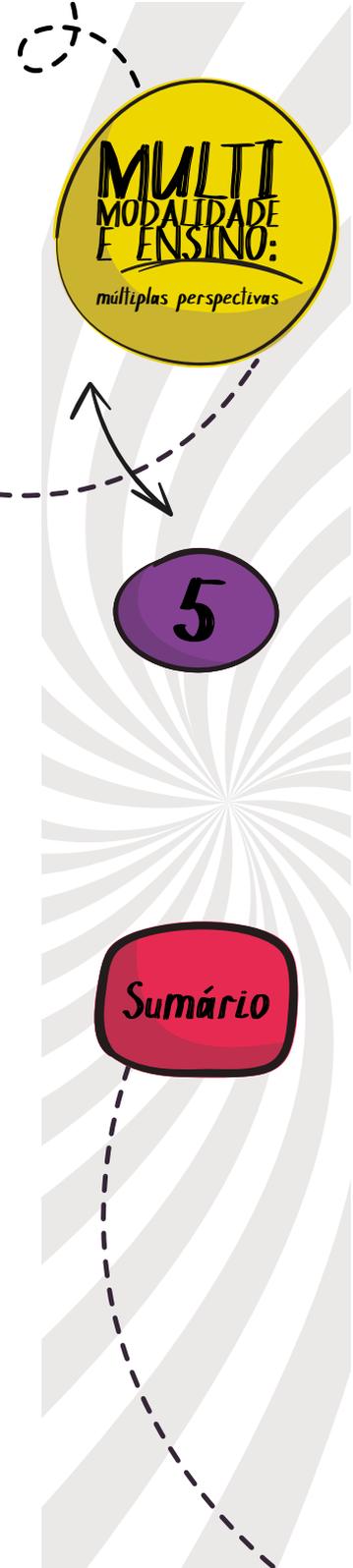
- Metafunção Interpessoal: o olhar;
- Metafunção Textual: Códigos espaciais e Relações Sociais (dado/novo);
- A Tipografia e sua contribuição para a formação de sentido;
- Cores como Modo de materialização do significado.

BREVE EXPLANAÇÃO TEÓRICA

Seguimos agora aos pressupostos teóricos que servem de base para a análise feita dos dados coletados.

Quando falamos em análise multimodal, é impossível desvincular-se essa análise de sua origem na linguística sistêmica de Halliday (1985). Como já sabemos, embora o foco de análise de Halliday tenha sido a linguagem verbal, ainda assim suas teorias serviram de base para o surgimento de uma análise de outros modos semióticos (BRITO; PIMENTA, 2009).

A Semiótica Social foi desenvolvida por Hodge e Kress (1988) tendo como foco principal o processo de produção de sentido. Além disso, a Semiótica Social é, portanto, uma abordagem que coloca, no mesmo nível de importância, qualquer que seja o modo de comunicação (fala, escrita, imagem e outros) bem como os diversos recursos semióticos (gestos, tom de voz, cores, texturas, tamanhos, entre outros) presentes na materialização do texto.

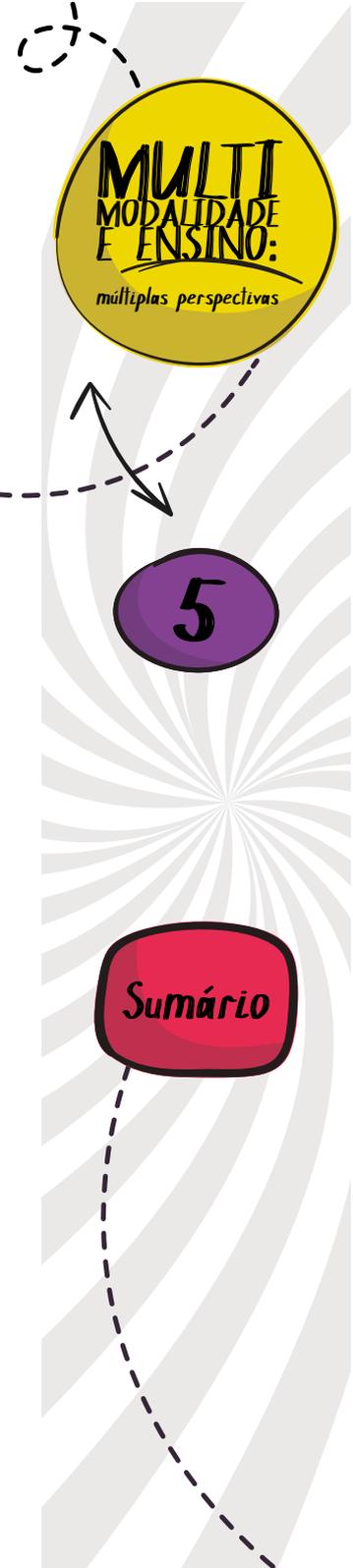


Já a Gramática do *Design Visual* (GDV), desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), está diretamente relacionada com a Multimodalidade, e tem suas origens na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985; 2004). Porém, a GDV foi criada como uma expansão da Sistêmica, já que as categorias nela originalmente apresentadas são aplicadas não somente na linguagem verbal, mas também em todos os tipos de semiose humana.

Para van Leeuwen (2011), a análise multimodal estuda as similaridades e as diferenças entre os diversos modos semióticos. Portanto, uma análise multimodal está em se observar não somente os agentes, mas também a estrutura onde ocorre o evento comunicativo, já que ambos influenciam um ao outro.

Kress e van Leeuwen (2006) colocam a comunicação como sendo um processo que requer de seus participantes a criação de mensagens que possam ser entendidas em um “nível máximo de compreensão”. Tendo como local de realização comunicacional estruturas sociais marcadas por diferenças de poder, nelas a noção de “máxima compreensão” pode variar, dependendo da comunidade interpretativa à qual esse indivíduo pertença. Da mesma forma, a representação é vista como sendo algo que requer de seu produtor a escolha de uma forma de expressão que seja por ele considerada a mais plausível e apta para utilização em um determinado contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Como sabemos, esse interesse tanto do produtor como também da audiência são moldados pelo ambiente social, cultural, político e tecnológico em cujos signos são produzidos e materializados (BEZEMER; KRESS, 2008, p.5). Hodge e Kress (1988) afirmam que a mensagem por si só tem um direcionamento, ou seja, tem uma origem e uma meta, um objetivo, além de um contexto social. Isso significa que a mensagem desempenha um papel de representação de um significado. Esse processo semiótico está diretamente ligado ao processo social no qual ele ocorre.



Desse processo, é possível também se extrair outro conceito, abordado por Kress (2015), o Trabalho Semiótico que, em outras palavras, seria o resultado da interação do produtor com diversos recursos e modos semióticos durante o processo de *design* (criação) da sua mensagem. Além disso, a forma com a qual o receptor se envolve com o texto também é considerado um trabalho semiótico, pois a mensagem ao ser interpretada, passa por um processo de *redesign*, ou seja, de reelaboração.

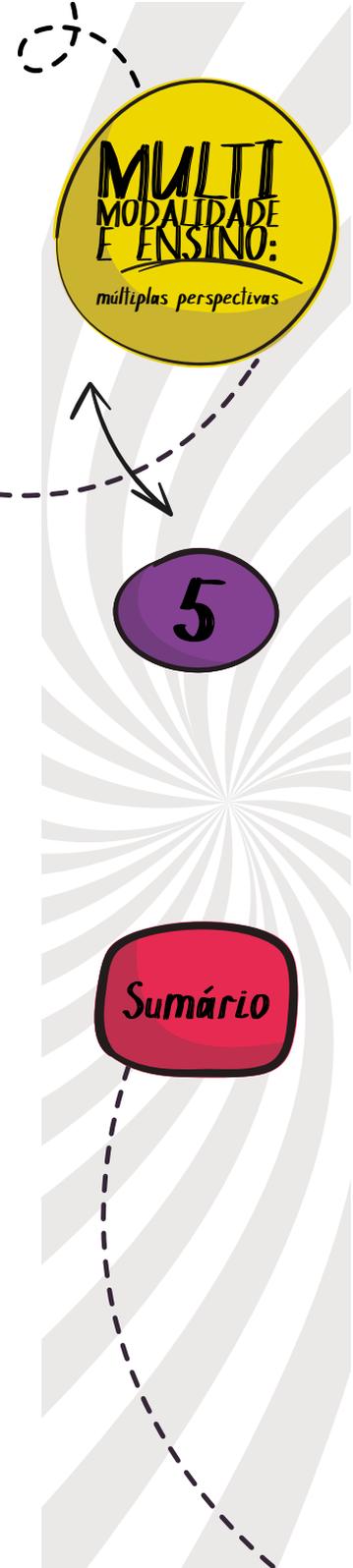
ANALISANDO OS SITES

Neste ponto, passamos a analisar os *sites* das instituições escolhidas.

Instituição 1: Graduação



FIGURA 1. página da Newton Paiva para ensino a distância. Disponível em: <<https://www.newtonpaiva.br/a-distancia/>>.



Caracterizada por um estilo mais informal, a página da graduação (FIG. 1) traz imagens digitais, desenhos que representam diversas cidades dentro e fora do país.

No plano da Metafunção Textual, vemos que na relação de Códigos Espaciais, temos a composição da imagem na forma que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de *Centro e Margem Horizontal*, na qual a imagem central (no caso a representação do Mineirão, ponto turístico da Cidade onde a instituição está sediada, Belo Horizonte), está na posição de *Mediador* entre o elemento na posição de *Dado*, no caso a instituição em si, e o elemento novo, que seria o PR e, mais acima o que parece ser a representação da Estátua da Liberdade, ponto turístico emblemático dos Estados Unidos, e posteriormente, o de capitais de outros países..

No plano da Metafunção Ideacional, vemos diversas imagens colocadas uma após a outra, funcionando como vetores que dirigem o olhar do leitor do centro, passando pela logo da Instituição, depois seguindo mais a esquerda, para imagens emblemáticas de outras capitais do país (São Paulo e Rio de Janeiro); que continua numa espiral de vetores que leva o olhar do leitor para os textos verbais representando o que a instituição tem a oferecer; segue com o olhar direcionado para o PR, o qual tem uma representação colocada também de forma verbal (e cujo balão também serve de vetor para o PR e para a imagem de fundo ao lado esquerdo); e terminando com a observação das imagens que estão atrás do PR, as quais representam cartões postais, cidades famosas de outros países (FIG. 2), numa clara referência ao texto colocado no balão ao lado do PR.

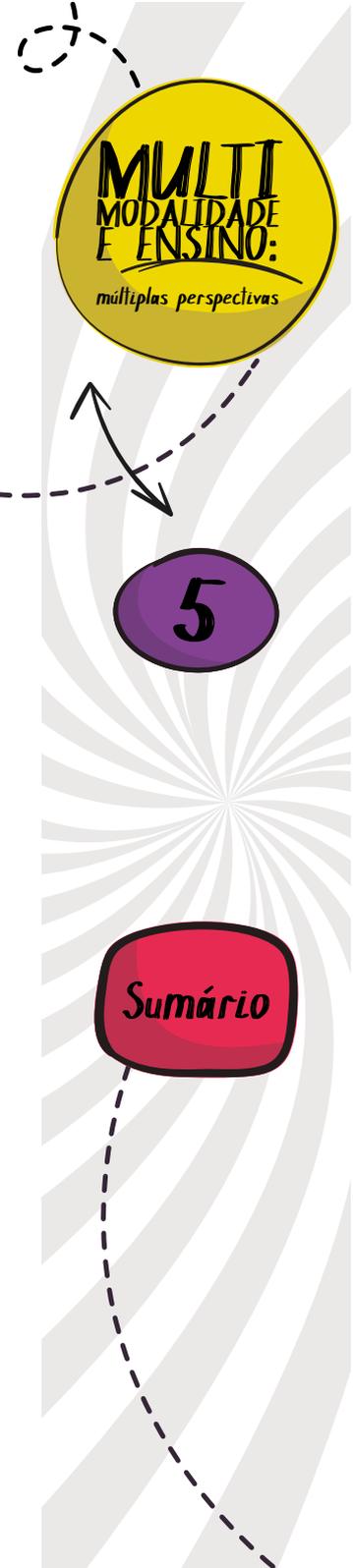
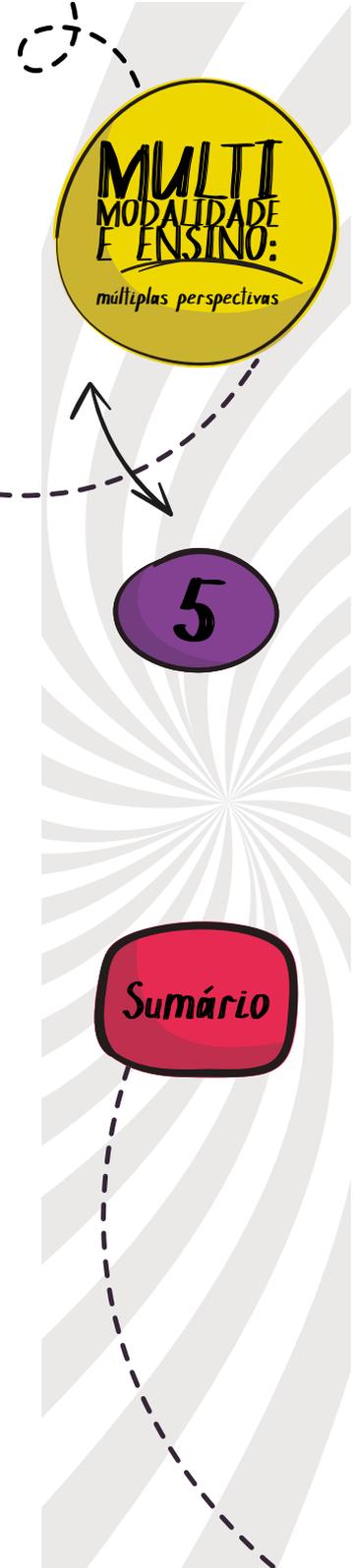


FIGURA 2. página da Newton Paiva para ensino a distância com marcação de vetores.

Já, no Plano Interpessoal, temos, além do olhar de demanda do PR, a imagem dele em si nos é apresentada na FIGURA de uma pessoa, aparentemente do sexo masculino, usando óculos de cor marrom. Pelo fato de ser o PR colocado na forma de um desenho, este abre espaço para que essa imagem seja vista e aceita por diversas comunidades interpretativas¹: mais jovens ou não, já que a FIGURA do PR não é clara sobre qual seria a idade e perfil dessa pessoa. Como o *Design* de uma imagem é o resultado de diversos interesses (tanto do produtor como também da audiência) moldados de maneira tal para realizar significados (BEZEMER; KRESS, 2008), podemos acreditar que essa aparente imprecisão seja proposital, pois assim a imagem teria uma maior capacidade de significação (*Affordance*). Em outras palavras, ela teria a possibilidade de atingir um maior número de pessoas na medida em que o PR pode ser

1. (*Interpretive Community*), termo originalmente apresentado por Kress e van Leeuwen (2001). Para que haja produção de sentido, cada *Comunidade Interpretativa* (tradução nossa) decide que aspectos do mundo serão articulados a fim de que sejam *interpretados* (tanto no sentido receptivo de interpretação de um texto, quanto no sentido ativo de um ator, ou agente social). Portanto, a comunicação somente ocorre onde existirem tanto a articulação quanto a interpretação, tanto por parte de seu produtor quanto do receptor.



identificado como um jovem ou também como uma pessoa adulta tentando entrar na faculdade ou retomar seus estudos, por exemplo.

Com relação às cores utilizadas na imagem, tem-se uma predominância dos tons de azul e de amarelo, marca registrada da instituição. O mesmo tom de amarelo é utilizado como destaque nos trechos de outras frases como: 14 polos parceiros; mesma validade; R\$ 269,00; *blackboard*; além como cor de fundo do balão ao lado do PR. Temos aqui uma tentativa de identificação com a marca em si.

Esta identificação da marca se dá também na tipografia. O nome Newton é a palavra que tem uma fonte mais espessa e em tom de amarelo forte, em contraste com os tons de azul ao fundo. Além disso, todas as frases grafadas em amarelo estão com uma fonte mais espessa e um pouco maior que as restantes.

Instituição 2: Pós-Graduação



FIGURA 3. página inicial do site da Newton Paiva para Pós-Graduação.

**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**
múltiplas perspectivas

5

Sumário

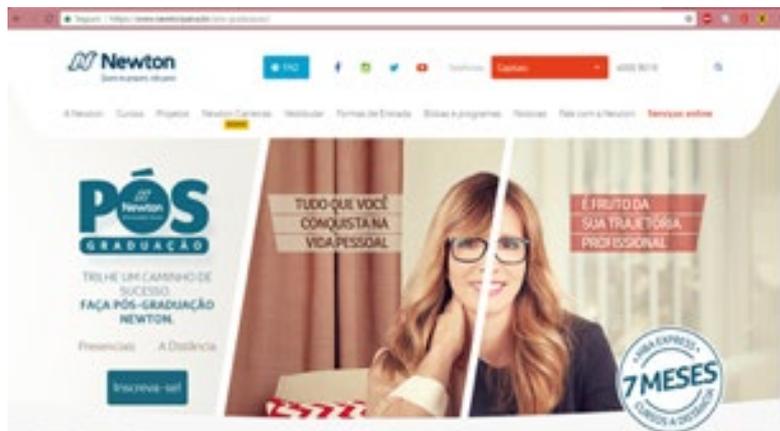
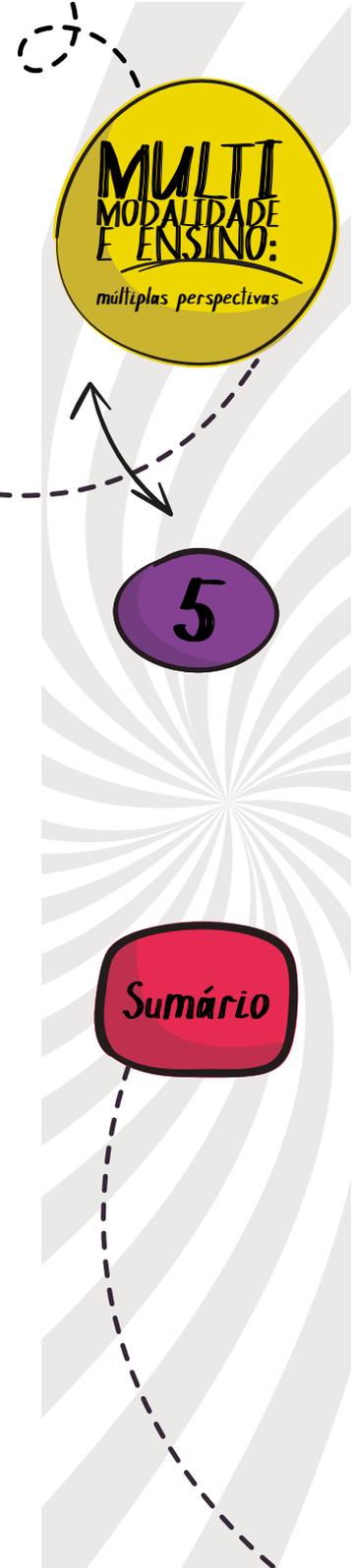


FIGURA 4. página específica da Pós-Graduação.

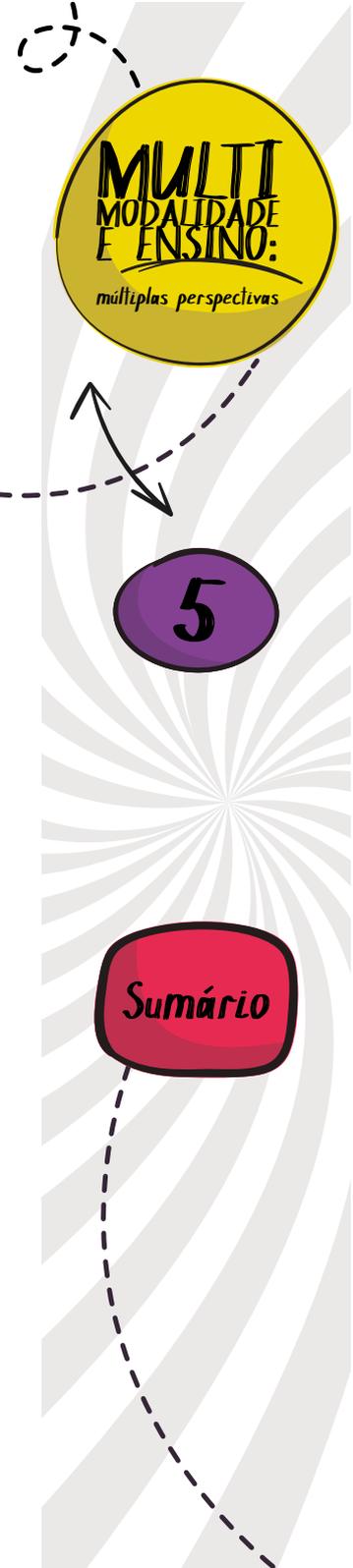
Se começarmos a analisar a imagem apresentada na FIG. 3, veremos outro caso de código espacial apresentado em forma centro e margem horizontal. Temos ao centro, como mediador, um círculo com a mensagem “7 meses” em destaque, juntamente com outras duas frases: “MBA express” e “cursos a distância”. Já a PR está colocada do lado esquerdo do site. Essa imagem está dividida em duas partes: na primeira, mais à esquerda, vemos o que parece ser a sala da casa da PR. Com cortinas e uma poltrona com uma almofada. Observe que as cortinas estão atrás do texto apresentado e, portanto, acabam servindo de vetores para que o leitor não deixe de ler o texto e de observar a realidade inicial da PR. Além disso, quando chegamos à parte inferior da imagem, a perna e o braço da PR acabam exercendo a função de vetores que redirecionam o olhar do leitor para parte superior da imagem e também para a transição de uma fase da vida da PR para a outra mais à direita. Nessa segunda fase, vemos a PR com outra roupa (mais formal) e vemos também logo atrás outra cortina, dessa vez o que parece ser a de um escritório e que também serve de vetor para que o leitor possa não só ver o texto colocado como também os outros detalhes da imagem, que demonstram a FIGURA de alguém que parece representar a imagem de uma profissional bem-sucedida.



Essa ideia é reforçada quando se faz a transição do lado esquerdo para o direito da imagem, onde temos as informações colocadas predominantemente em modo verbal, com destaque para a frase “Trilhe um caminho de sucesso. Faça pós-graduação Newton.” (negrito segundo o original), e também para a palavra “Pós”, escrita em letras bem maiores e mais grossas que o restante. Dessa forma, também podemos observar que da forma como a imagem é disposta nos apresenta como que uma frase na voz passiva: “A mudança será realizada pela pós”.

Detalhe interessante a se observar é que a PR apresentada nas FIG. 3 e 4 tem os mesmos óculos de cor marrom e está com uma expressão facial muito similar a do PR apresentado na página da graduação (FIG. 1 e 2), sem falar que os dois PR(s) estão colocados no mesmo tipo de enquadramento: média aproximação, e com o mesmo olhar de demanda. Essas semelhanças nos fazem crer que estas sejam informações colocadas em modo não verbal, a fim de que o leitor faça uma correlação entre a graduação e a pós, duas modalidades possíveis de serem realizadas através da instituição.

Outro dado importante nos é apresentado na FIG. 3. Nela temos a relação *dado/novo* colocada na forma da imagem da participante representada (PR) à esquerda, na posição *dado* e o nome “Pós-Graduação” à direita, na posição *novo*. Neste caso, a PR está colocada em posição de demanda, com um distanciamento e ângulo que sugerem uma aproximação com o leitor, e a faixa que divide a imagem da PR mostra uma trajetória de início e de mudança de vida, expressada pela roupa, pelo fundo da imagem (do que parece ser o sofá da sala da casa da PR pra uma sala de escritório), além das frases que completam o quadro. Logo à direita, vemos a confirmação do que seria a causa dessa mudança na vida da PR: a realização de uma Pós-Graduação pela instituição.



Já, na página específica da Pós-Graduação (FIG. 4), vemos a disposição das imagens colocada de forma diferente: a relação entre *Dado* e *Novo* está invertida. Ou seja, o nome Pós-Graduação está na posição de *Dado* enquanto a imagem da PR está na posição de *Novo*. Isso nos sugere que a ideia a ser passada pelo leitor seria a de que: se você realizar a Pós-Graduação, esta irá operar uma grande mudança em sua vida”. Uma mudança que passaria pelo período de estudo em casa para o trabalho em um escritório elegante. Temos assim uma frase na voz ativa “A pós realiza essa mudança em você”.

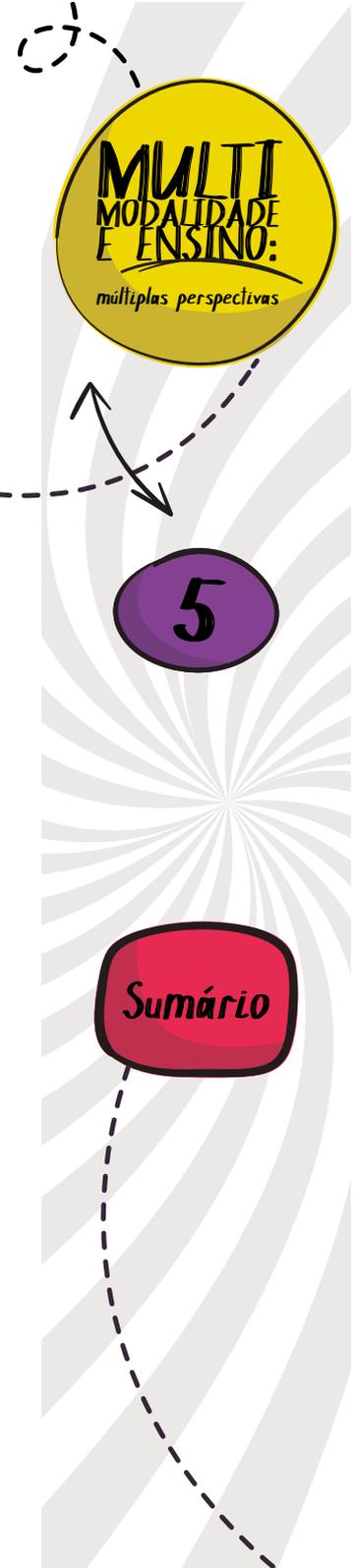
Instituição 2: Graduação



FIGURA 5. Página inicial do site da Instituição.

No plano da Metafunção Ideacional, temos as mãos do PR que funcionam como vetores para indicar pontos-chave da imagem, como os elementos no modo verbal mais à direita ou a carteirinha de estudante da instituição com a imagem do PR.

No plano da Metafunção Textual, temos o PR e a carteirinha da instituição colocados na posição *Dado*, enquanto os elementos



do Modo textual são colocados no centro e no canto direito, ou seja, na posição de *Novo*. Na posição de *real*, estão a data das provas e o *link* para inscrição do candidato.

No plano da Metafunção Interpessoal, o PR é uma personalidade conhecida do meio artístico no Brasil, Luciano Huck, um apresentador de programas de auditório de grande audiência em emissora de rede nacional de televisão, o que possivelmente traria maior credibilidade à instituição, ao site e às informações nele contidas. O PR é colocado com um olhar de demanda em um enquadramento de médio distanciamento, o que, a princípio, levaria a uma ideia de sobriedade e respeito, mas que é quebrada pela expressão facial do PR além do posicionamento descontraído do corpo.

Com relação às cores, há uma predominância dos tons de laranja, que são a marca registrada dessa instituição. Por conta disso, todos os pontos em destaque na imagem, como o PR (vestindo uma camiseta da mesma cor) além de itens do modo verbal são todos colocados em tons de laranja forte.

Já a tipografia também explora o uso de tamanhos e espessuras de fonte diferenciados para dar destaque a certos pontos da mensagem, como por exemplo o PEP, o parcelamento de até 70% do curso e também a apresentação do site de vagas de emprego.

**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**

múltiplas perspectivas

5

Sumário

Instituição 2: Pós-Graduação



FIGURA 6. Página do Portal Pós da Instituição

No plano da Metafunção Textual, temos de fato duas molduras colocadas uma abaixo da outra. Na primeira delas, a maior, temos outro exemplo de código espacial de centro e margem. O interessante a se notar é que o que está em destaque não é um dos PR da imagem, mas sim uma espécie de linha onde podem ser vistas barras de opção para que se escolha onde, a modalidade e o curso que se deseja fazer. Acima delas, vê-se a frase “FAÇA PÓS-GRADUAÇÃO E ACELERE SUA CARREIRA”. Pode-se notar que essa frase localiza-se no canto superior (campo do Ideal). A partir dela, começamos a ver os outros itens da página, os quais estão no canto superior (no campo do Ideal) e no canto inferior (no campo do Real). Sobre os PR, pode-se observar que estes, embora não seja possível ver seus rostos, estão em posição de oferta. E o que eles oferecem seria a rotina de vida de um aluno de pós-graduação: estar em grupo, estudando, e mantendo-se informado, de uma forma descontraída (em contraposição à outra instituição, que apresenta uma visão mais formal de um estudante de pós-graduação).

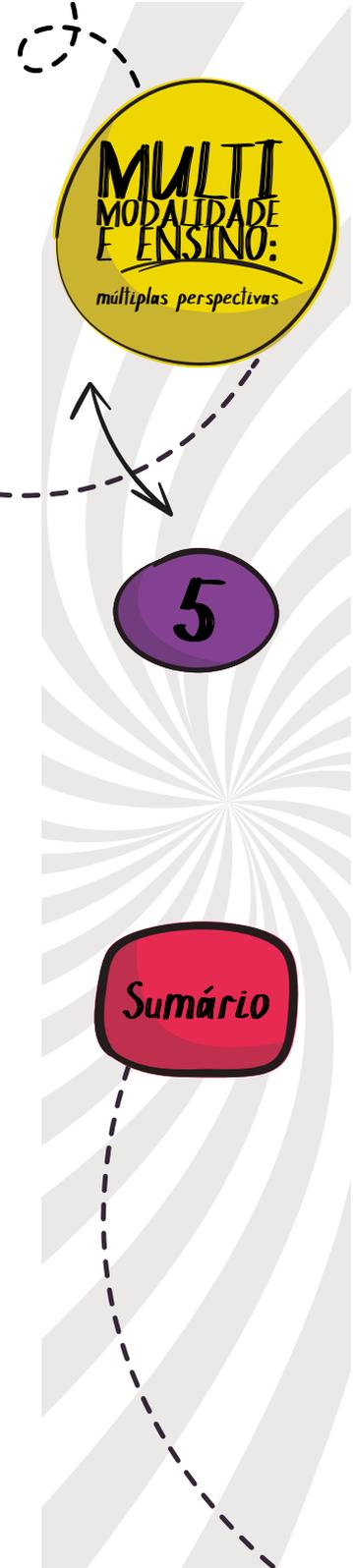


Após esse quadro, vemos, logo abaixo, o que parece ser outra imagem que também apresenta uma divisão de *Dado*, com a frase: “Você sabia que *uma pós pode aumentar seu salário em até 70%*” (grafado de acordo com o original), e, logo em seguida, na posição *Novo*, um *link* para inscrição com os dizeres “quero mudar de vida”, colocada dentro de um retângulo laranja. E, no campo do *Real*, temos as frases “Pós-Graduação Campi Pitágoras – 2min” e, ao lado, a imagem de um assistente virtual, convidando para clicar caso tenha alguma dúvida. Interessante notar que, na frase: “*Você sabia que uma pós pode aumentar seu salário em até 70%*”, uma parte dela é grafada em negrito para salientar a ideia da realização da pós como forma de aumento de salário.

No plano da Metafunção Interpessoal, temos cinco PR colocados em posição de oferta e sem que apareçam as cabeças, em situação de médio distanciamento. Essa oferta seria a de pessoas que parecem estar compartilhando seu momento de estudo em diversas situações, seja ele realizado com a utilização de um meio eletrônico ou não, e que acabam servindo como “pano de fundo” para o modo textual.

Com relação às cores, há uma predominância da cor laranja, marca registrada da instituição, e isso se faz presente em diversas partes das imagens, como é o caso da inscrição com os dizeres “quero mudar de vida”, colocada dentro de um retângulo laranja, trazendo a ideia da instituição de ensino como meio para realizar essa mudança.

Já, na tipografia, temos usos de fonte em itálico para indicar ação, movimento. Esse é o caso da frase “*matricule-se já*” colocada no canto superior direito da imagem maior. Outro caso se apresenta na frase “FAÇA PÓS-GRADUAÇÃO E ACELERE SUA CARREIRA”, realizada através de uma fonte que por ter seus traços finos e bem distribuídos na cor branca, também transmite a ideia de agilidade, juntamente com a ideia de leveza e modernidade. Esses atributos



estão em sintonia com ideia de que fazer uma pós seria algo tranquilo e que seria capaz de “acelerar” sua carreira e mudar sua vida (como colocado no retângulo laranja mais abaixo da imagem).

FECHANDO A ANÁLISE

Após observação e estudo das imagens colocadas ao longo desse texto, vemos que de fato há uma harmonização dos diversos modos semióticos dispostos de forma a **conFIGURAr** e produzir significados e, conseqüentemente, produzir um discurso.

Nas páginas relacionadas à graduação, vemos que as mesmas são apresentadas de forma mais despojada, informal. A ideia, o discurso nelas presente parece ser a de que, ao realizar uma graduação, você estará realizando uma mudança de vida. E a instituição de ensino é colocada como o *meio* capaz de realizar essa mudança no leitor.

Já, nas páginas relacionadas à pós-graduação, vemos a ideia da continuidade, que vem em conjunto com a ideia de crescimento e, conseqüentemente, de uma mudança de vida nesse aluno. Porém, se, para a instituição 1, a pós é apresentada como uma mudança na carreira profissional, para a instituição 2, a pós é vista como um momento de maior integração do aluno como outros colegas e de maior interação com o mundo em si.

Dessa forma, pudemos observar a importância da linguagem não verbal, em seus diversos modos semióticos, seja para construir ou reforçar um determinado discurso.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

5



Sumário

REFERÊNCIAS

BEZEMER, J; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*. Londres: Routledge, 2016.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A Gramática do *Design Visual*. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (Org.). *Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p.86-117.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. *Introducing Multimodality*. Londres e NY: Routledge, 2016.

KRESS, G. Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly*, Hoboken, v. 34, n. 2, 2000, p. 337-340.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review* 28, 49-71. 2015.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Critical Layout Analysis. *Internationale Schulbuchforschung*, Frankfurt, v.17, n. 1, 1995, p. 25-43.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, Londres, v.1, n.3, 2002, p. 343-368.

KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: VAN DIJK, T. *Discourse as Structure and Process*. Londres; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, p. 256-291, 1997.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>

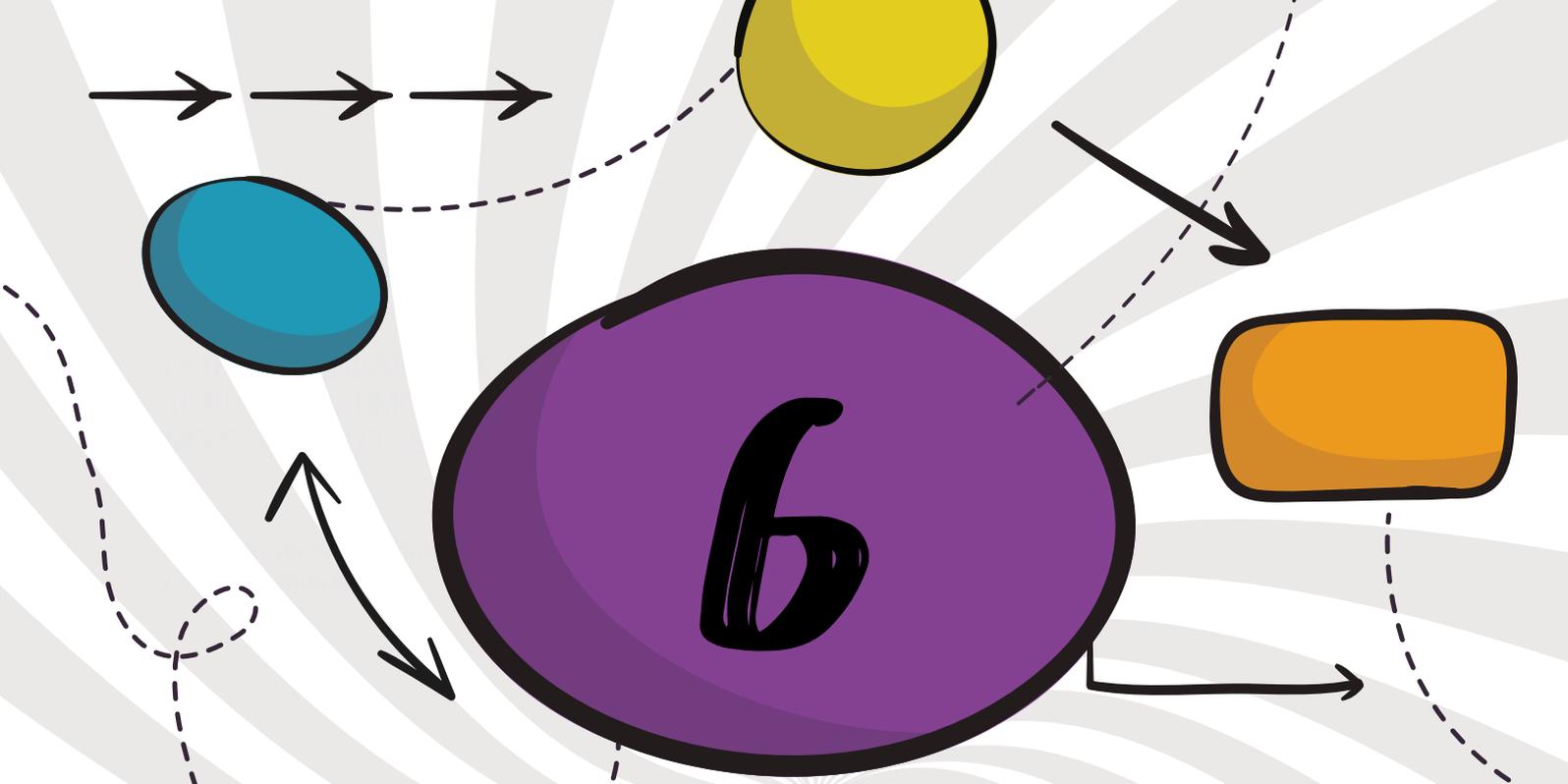


SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>>

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*. Londres, v. 14, n. 2, p.139-155, 2006.

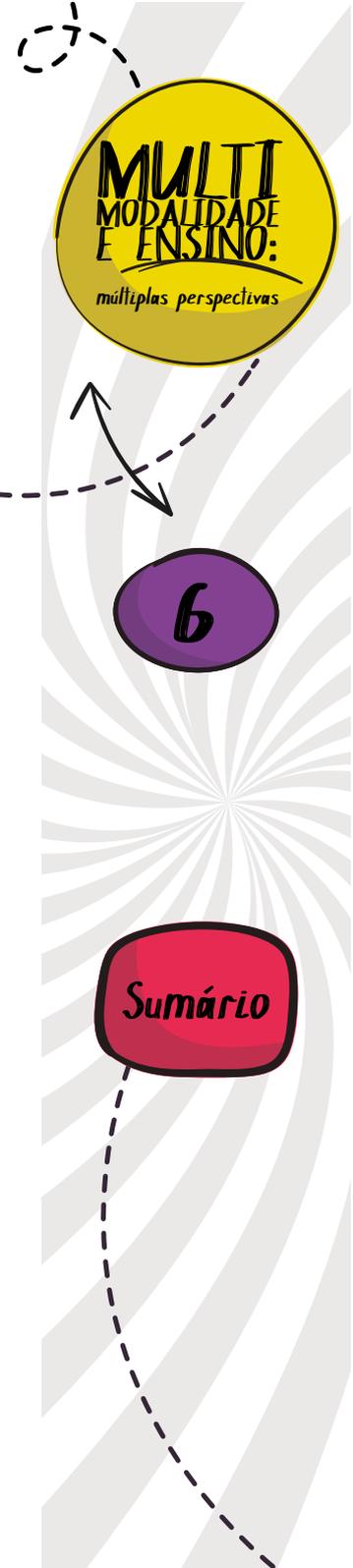
_____; DJNOV, E. Notes towards a semiotics of kinetic typography. *Social Semiotics*, Londres, v.25, n.2, 2015, p. 244–253





Letrar Brincando:
Cantigas de Roda como Textos
Multimodais e Ferramentas Culturais
no Contexto Escolar

Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior
Danielle Barbosa Lins de Almeida



Resumo:

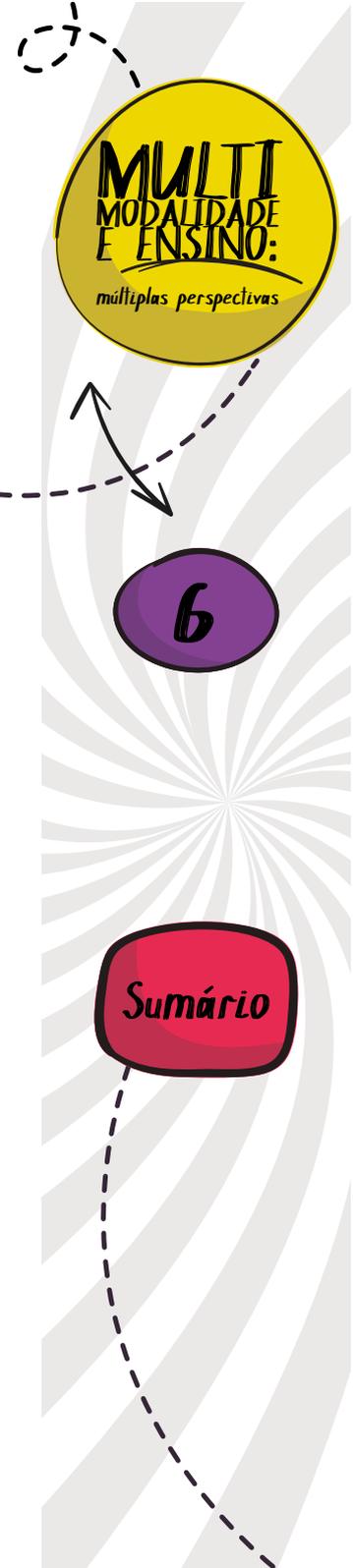
O presente texto tem como objetivo demonstrar a necessidade do reconhecimento e da valorização das cantigas de roda nos currículos escolares visando ao letramento dos alunos. Nesta perspectiva, discutimos que as crianças são sujeitos sociais capazes de transformar o meio em que vivem e de produzir significados a partir de suas ações (WAJSKOP, 2012), dentre as quais a brincadeira faz parte. No contexto da cultura lúdica da infância (BROUGÈRE, 2016), as cantigas de roda são brincadeiras que fundem semioses diversas tais como a música, a coreografia, o texto verbal e o jogo cênico (MARTINS, 2012). Falamos, portanto, em linguagens e em um caráter multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; VAN LEEUWEN, 2011) das cantigas de roda. Partindo deste pressuposto e do conceito de texto como parte da linguagem em funcionamento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), propomos, então, as cantigas de roda como textos multimodais. Frente à utilização destas brincadeiras para o letramento a partir das redefinições existentes para tal conceito, procuramos demonstrar que não há necessidade de separar *letrar* do brincar, mas que se deve uni-los na promoção de momentos significativos de aprendizagem para a formação de alunos letrados e para a construção do conhecimento dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave:

Cantigas de roda. Multimodalidade. Letramento. Cultura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As crianças são sujeitos potencialmente capazes de transformar o espaço e a cultura pela produção de significações por meio de atividades diversas. Dentre as incumbências sociais infantis, o brincar, processo coconstruído pelas crianças a partir da cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 2016), desempenha papel importante na socialização delas em um mundo essencialmente adulto, além de permitir a compreensão e a percepção da realidade social em que elas estão inseridas. Partindo-se deste pressuposto, faz-se necessária a compreensão de que as crianças são, dentro da



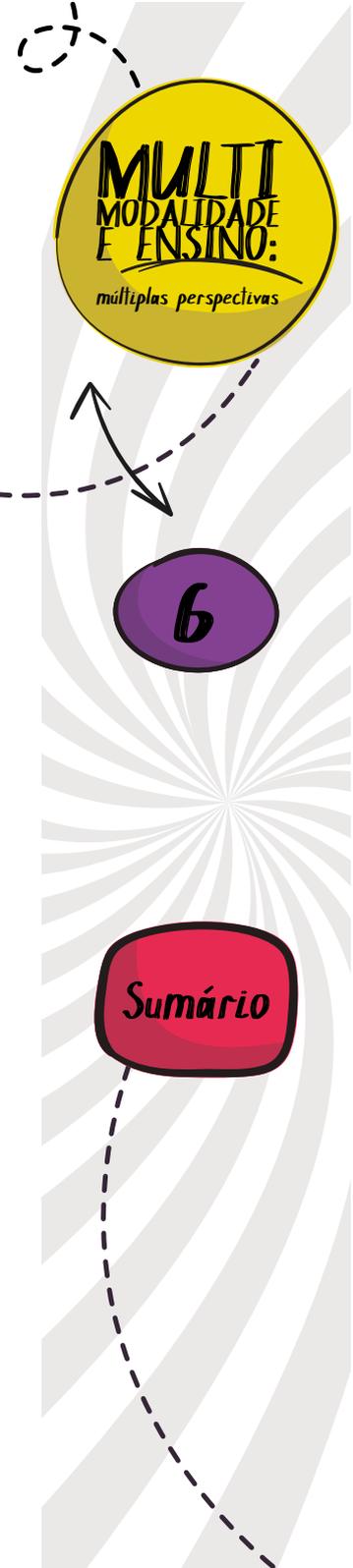
sociedade em que estão imersas, seres potenciais para análise em estudos diversos.

A brincadeira apresenta um aspecto multimodal do universo infantil e, com suas peculiaridades interpretativas e imaginativas, permite às crianças se colocarem em desafios além dos seus comportamentos diários. As brincadeiras podem ser descritas como atividades multimodais a partir dos conceitos de multimodalidade propostos por Kress e van Leeuwen (2001) e van Leeuwen (2011), e destarte, transpostas para o ambiente escolar a partir de sua utilização formal em práticas de aprendizagem e letramento. Para Neves *et al* (2015), o brincar é uma ferramenta genuína de participação sociocultural das crianças. Isto permite que elas se afirmem, transformem e busquem criar identidades próprias como membros da sociedade frente a eficientes aspectos criativos, (multi)semióticos e seletivos.

No universo da cultura lúdica infantil, as cantigas de roda são brincadeiras folclóricas brasileiras em que diversos modos de representação se articulam para a produção de sentidos múltiplos. Tem-se demonstrado que elas têm sido pouco utilizadas nos currículos e planejamentos escolares em situações nobres¹, o que denota no merecimento de maior atenção como recurso pedagógico na sala de aula.

Deixar as crianças brincarem de cantigas de roda impacta a interação com outras crianças, influenciando suas produções a partir de seus conhecimentos de mundo, bem como suas inserções com o meio social em que vivem. Wajskop (2012) reflete que é no estágio de vida da infância que se tem início os processos de leitura e imaginação ativas, com apropriação das normas e funções sociais manifestadas dentro de um contexto de cultura, contexto esse que

1. Entende-se situações nobres no currículo escolar como a utilização efetiva na sala de aula das atividades propostas pelos professores com fins didáticos-pedagógicos em ações de letramento.



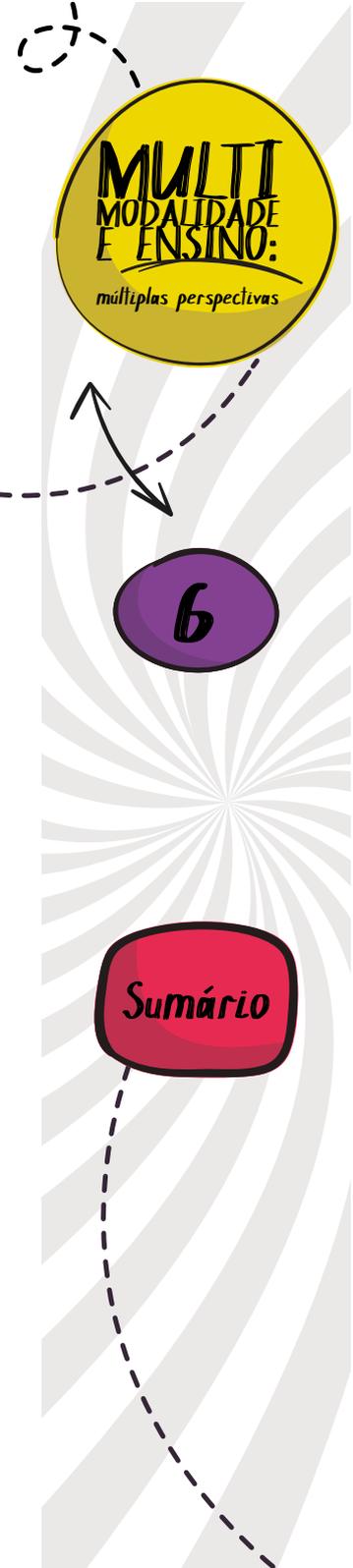
dá função e organiza o comportamento humano para que propósitos comunicativos sejam alcançados na sociedade.

Neste sentido, este capítulo propõe teorizar as cantigas de roda como textos multimodais, problematizando a necessidade de seu reconhecimento e valorização no contexto escolar a partir da reflexão de como tais brincadeiras contribuem para o conhecimento e para a promoção de práticas letradas do alunado frente às novas redefinições do conceito de letramento. Discutiremos a importância do reconhecimento da cultura popular sem sua dissociação do *letrar* brincando, compreendendo como tais atividades multimodais proporcionam situações lúdicas e significativas na escola através das práticas sociais dos alunos.

SITUANDO AS CANTIGAS DE RODA

As crianças devem ser vistas como seres múltiplos e em constante formação, sendo elas, neste aspecto, incompletas e dependentes dos adultos, criando interconexões entre esses seres sociais. Inseridas em um mundo de pessoas mais experientes (pais, avós, outros familiares mais velhos etc.), as crianças, em sua plena fase da infância, eram outrora reconhecidas como adultos em miniatura (MARTINS, 2012). Atualmente, são consideradas atores ativos que criam e modificam culturas e o meio em que vivem por meio da produção diversa de significações sociais.

Com a chegada do Romantismo, as crianças deixaram de ser vistas como adultos em miniatura e passaram, então, a serem observadas como sujeitos capazes de transformar culturas. Tal fato culminou com a evolução das relações sociais a partir de uma sociedade que se tornava cada vez mais complexa. Com isso, a infância passou a ser uma categoria diferenciada, e a brincadeira mais presente na vida infantil (WAJSKOP, 1996).



As crianças, histórica e socialmente situadas, são produtoras de artifícios próprios do estágio de desenvolvimento “infância”, com comportamentos singulares e bastante reveladores de suas potencialidades, dos quais o brincar faz parte. Dantas (2016) assevera que parece impossível trazer uma definição finita do que é o brincar, principalmente porque esta atividade demonstra uma tendência lúdica entrelaçada com o prazer e a liberdade. Tais características, segundo a autora, podem ser associadas a qualquer tipo de atividade e não somente ao brincar, resultando em um contínuo paradoxo.

Na perspectiva lúdica voltada ao universo infantil, Wajskop (2012) define o brincar como uma ação social da criança cujas características são fundamentais para a construção de sua personalidade bem como para a compreensão da realidade em que ela está, de fato, inserida. Wajskop (1996) ainda explicita que é possível analisar a ação da brincadeira pela aplicabilidade de seus diferentes usos linguísticos, articulando-se funções semânticas à sua realização, sendo ela não apenas a expressão de significados, mas também a revelação da existência infantil.

Martins (2012) assevera que o brincar é a primeira forma de cultura, comum a todos os seres humanos e que permite que eles participem de objetivos e ideais comuns. A cultura é manifestada por diversas formas dentro de uma sociedade, “tudo o que o homem produz quer no sentido material [...], quer no sentido espiritual” (TORRE, 1989 apud MARTINS, 2012, p. 21). As brincadeiras permeiam o universo espiritual da cultura, juntamente com as artes, as letras e a filosofia.

Entendendo o brincar como uma atividade multimodal social e culturalmente coconstruída pelas crianças, temos uma enorme e incontável coleção lúdica que atravessa várias gerações. Esta travessia se dá por brincadeiras que são transportadas e transformadas através do tempo, dentre as quais algumas permanecem



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6



Sumário

até hoje sendo brincadas pelas crianças de formas diversas construindo diferentes significações. A brincadeira tem características peculiares em ultrapassar e transpor a imaginação e a diversidade do cotidiano infantil, fornecendo uma ocasião única para as crianças. Wajskop (2012) revela que, com a brincadeira, as crianças são capazes de pensar e vivenciar novas situações isentas de pressões situacionais e, por seu caráter aleatório, pode ser um espaço de reiteração de valores.

Alguns aspectos são essenciais para o entendimento da brincadeira como processo imersivo: a criança aprende a brincar por estar socialmente situada em uma base cultural e continuamente, por estar imersa em uma cultura lúdica própria, a cultura lúdica da infância, ela se torna capaz de diferenciar aquilo que é ou não é brincadeira pela coconstrução dos significados através de sua criatividade. Partindo desse pressuposto, todas as experiências (lúdicas ou não) acumuladas pelas crianças desde o nascimento, são produtos de práticas sociais importantes para a construção da cultura lúdica infantil.

No contexto da cultura lúdica da criança, as cantigas de roda são brincadeiras infantis oriundas do folclore e cultura oral e popular brasileiros, sendo secularmente reproduzidas por crianças agrupadas em uma roda cantando diferentes canções acompanhadas de gestos e coreografias. Temos, também, que estas brincadeiras são folguedos folclóricos formados por grupos mistos de crianças e, em alguns casos, são especialmente brincados por meninas (MARTINS, 2012). Por serem parte genuína e autêntica da cultura oral, Braga (2013) atesta que as cantigas de roda são transportadas pelo tempo, sendo, algumas vezes, esquecidas por uma geração e restabelecida por outras.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6

Sumário



FIGURA 1 - Crianças brincando de roda.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=eAVbWet_Nt8&t=398s

Também chamadas de brincadeiras de roda, cirandas de roda, cirandinhas, rondas ou brinquedos de roda, as cantigas de roda apresentam autoria desconhecida e letras fáceis de serem cantadas pela presença excessiva de rimas, facilitando a sua memorização pelas crianças. Como exemplos clássicos dessas cantigas, temos *Ciranda*, *cirandinha*, *Atirei o pau no gato*, *Marcha, soldado*, *O cravo brigou com a rosa*, *Samba Lelé*, *Terezinha de Jesus*, dentre tantas outras que estão imersas no folclore e cultura popular brasileiros.

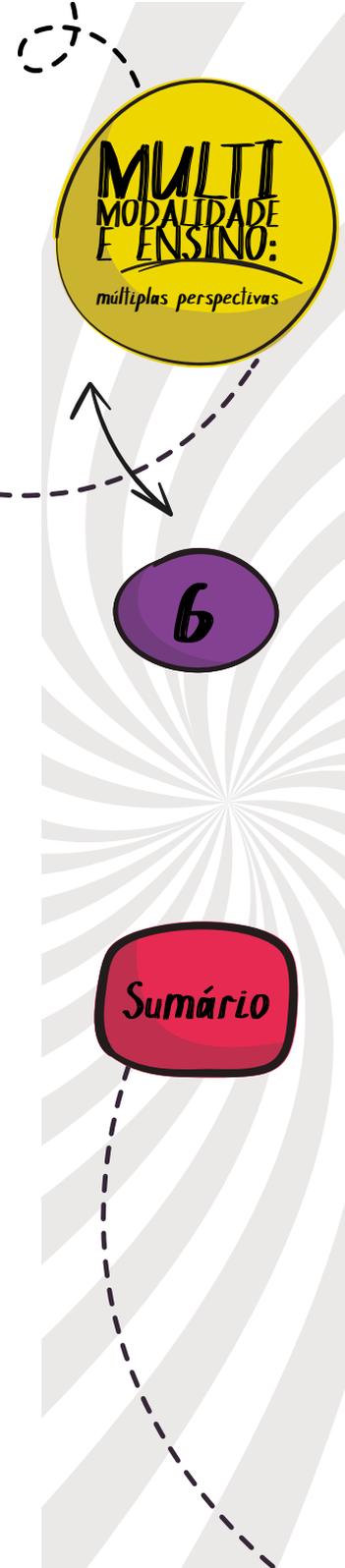
Atirei o pau no gato

*Atirei o pau no gato, to
Mas o gato, to
Não morreu, reu, reu
Dona Chica, cá
Admirou-se, se
Do berro, do berro
Que o gato deu: miau!*

Marcha, soldado

*Marcha, soldado, cabeça de papel
Se não marchar direito
Vai preso no quartel
O quartel pegou fogo
A polícia deu sinal
Acode, acode, acode
A bandeira nacional: Brasil!*

Através de acomodações fonético-fonológicas e modificações léxico-semânticas realizadas pelas crianças durante o seu processo de aquisição da linguagem, bem como pela região geográfica em que são cantadas, algumas as cantigas acabam por serem modificadas com o passar do tempo, apresentando diversas versões que



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6

Sumário

mantêm o mesmo contexto musical, mas que se diferem pela utilização de diferentes palavras. Por fazerem parte da cultura lúdica da criança, apresentam função lúdica, sendo incorporadas ao grupo de brincadeiras infantis. Por isso, brincar de roda permite que as crianças construam significados socialmente estabelecidos.

As cantigas de roda partilham de características que não permitem que elas sejam desvinculadas do grupo de brincadeiras infantis e da cultura lúdica da criança (MARTINS, 2012). Pelo fato de elas construírem significados culturalmente estabelecidos, Martins (2012, p. 32) afirma que “é necessário, então, a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretações, portanto, de cultura, para haver a brincadeira”. Braga (2013) demonstra que as brincadeiras de roda possuem importância na cultura local pois retratam o tempo e o espaço, sendo atemporais e ferramentas no auxílio do progresso cultural na sociedade.

Cantigas de roda traduzem representações práticas do universo infantil e ideais culturais a partir do lúdico, do movimento e da união. Por seu caráter distintivo, tornam-se “instrumentos [...] recorrentes de uma coletividade, de um modo de pensar e de agir materializado também nos diferentes tipos de linguagens” (BRAGA, 2012, p. 57). Elas também representam um complexo de fatores de linguagem com destaque para as relações humanas de caráter social e afetivo (JURADO FILHO, 1985), expressando significados a partir de diversas semioses.

Portanto, falar em cantigas de roda dentro de um universo da cultura lúdica infantil não é apenas falar em linguagem, mas em linguagens representadas pelo brincar, estimulando a socialização dos sujeitos participantes da brincadeira por meio de práticas sociais para a construção de significados.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6



Sumário

CANTIGAS DE RODA COMO TEXTOS MULTIMODAIS

Kress e van Leeuwen (2001) definem por multimodalidade a produção de sentidos através de múltiplas articulações, pois nas práticas sociais que se objetivam a comunicar, as pessoas se utilizam de diferentes formas de comunicação nos meios semióticos que estão inseridas. Pelo uso de diversas linguagens como modos de representação semiótica, as cantigas de roda se mostram passíveis de investigação linguística em uma perspectiva multimodal.

Como visto, cantigas de roda são brincadeiras que se caracterizam por utilizarem linguagens diversas, como a verbal, a gestual, o som e o movimento (SOUZA; MEDEIROS, 2015). Ao brincar de roda, a criança constrói sentidos socialmente estabelecidos que são “suportes para a produção de saberes e de conhecimentos sociais sobre as múltiplas dimensões da realidade” (BRAGA, 2013, p. 74). Esta construção é proveniente da criatividade e da imaginação pela relação multissemiótica no tempo e no espaço, em que “as cantigas de roda são poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (representação) se fundem em uma única atividade lúdica” (MARTINS, 2012, p. 19-20).

Baldry e Thibault (2005) atestam que diferentes modos semióticos se organizam a partir de princípios distintos produzindo significados em contextos sociais particulares. Toma-se que “o termo ‘texto’ se refere a qualquer instância de linguagem [...] que faça sentido para alguém que conheça o idioma [...] funcionando em contexto” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3, tradução nossa²). A música, a coreografia, o texto verbal e o jogo cênico constam

2.No original: “The term ‘text’ refers to any instance of language [...] that makes sense to someone who knows the language [...] functioning in context” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3).

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6

Sumário

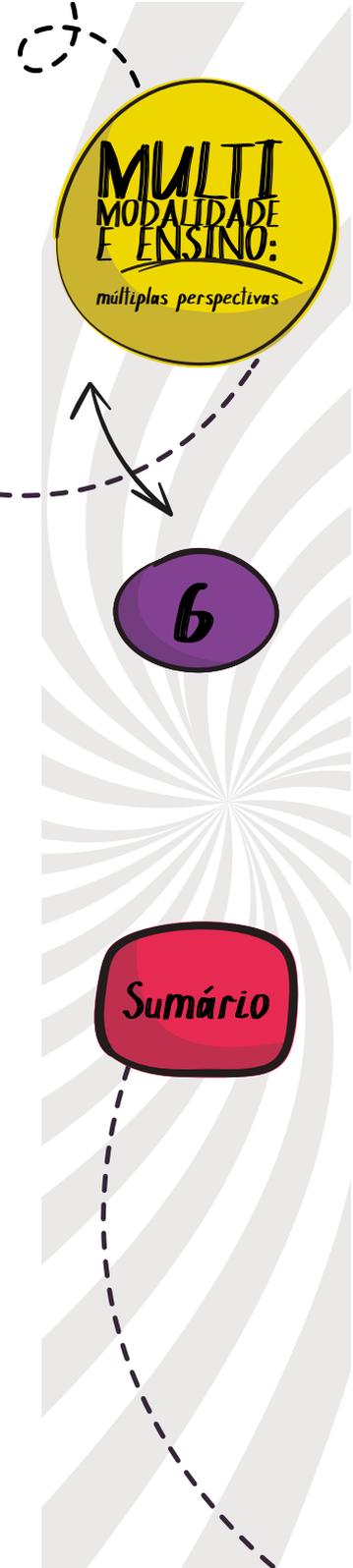
como diferentes semioses organizadas e fundidas nas cantigas de roda, e por esta brincadeira denotar linguagens a partir de ações das crianças imbuídas em um contexto de situação e de cultura lúdica infantil para a produção de significados de forma ativa, propomos, aqui, a cantiga de roda como texto multimodal.

Pelo caráter multimodal das cantigas de roda, nenhum de seus recursos semióticos funciona isoladamente, sendo articulados em diferentes níveis de organização textual. Estas particularidades são observadas pela linguagem verbal e não verbal a partir de interesses e necessidades das crianças na inclusão de elementos culturais e simbólicos oriundos da sociedade (KISHIMOTO, 2013). Isto colabora para a ocorrência de eventos comunicativos multimodais das crianças como sujeitos sociais reverberados nestas brincadeiras.



FIGURA 2 - Linguagens: representação e jogo cênico nas cantigas de roda.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUQcM2zQ0rY&t=19s>

Por estarem inseridas em um contexto de cultura lúdica infantil, as crianças são capazes de perceberem o que está ao redor delas de forma muito mais ampla: brincar de roda estimula a criança a partir de seu caráter multimodal (letra, ritmo, gestos, sons, movimentos, representações) e de sua expressão lúdica, “o que, de forma direta ou indireta, contribui para o contato mais intenso com a



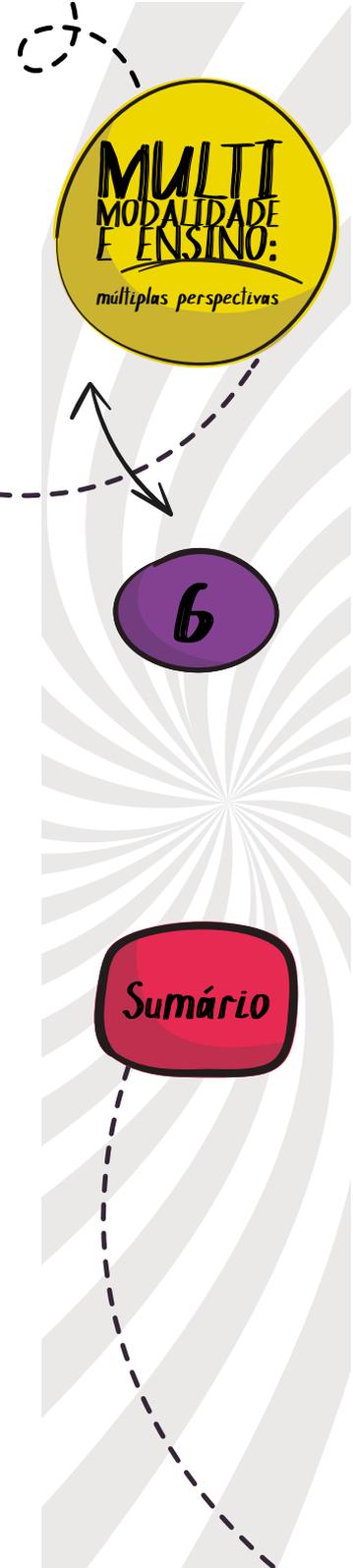
leitura e a escrita” (FROTA e SOUSA, 2017, p. 97), bem como com habilidades outras além de ler e escrever.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, ASPECTOS CULTURAIS E CANTIGAS DE RODA NA ESCOLA

Frente ao que vem sendo discutido neste capítulo, depreende-se que as cantigas de roda podem ser consideradas instrumentos importantes para a promoção do letramento. Nesta perspectiva, sendo tomadas como textos multimodais, elas proporcionam a construção de significados por meio de multisseios reverberadas pelas práticas sociais. A partir disso, faz-se necessário definir letramento em uma perspectiva muito mais ampla do que desenvolver habilidades de *ler* e *escrever*.

Reichmann (2015, p. 15) define letramento como “um conjunto de práticas sociais; essas podem ser inferidas por eventos que são mediados por textos escritos”. A autora ainda acrescenta que as práticas de letramento estão em frequente mudança e que por meio de novos processos de aprendizagem informal e significações, novas práticas de letramento são adquiridas a partir de práticas culturais e metas sociais mais amplas. Rojo (2016, p. 98) infere que o letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos”.

É recorrente que, em situações de uso real da linguagem, a produção de sentido não seja unicamente feita através de textos verbais por meio da escrita, havendo uma combinação de diversos modos semióticos (o sonoro, o oral, o gestual etc.) que são parte do cotidiano dos sujeitos independentemente do meio em que o texto



se realize. Isto corrobora para o fato de que a sociedade funciona a partir de uma diversidade de linguagens e culturas, e a inserção multimodal e multicultural deve ser evidenciada no ambiente escolar.

No entanto, vem-se notoriamente percebendo que, no contexto escolar, existe a pouca utilização das cantigas de roda (MELCHERT et al., 2016), e que seu uso tem sido restrito ao momento de um tempo livre durante a aula, ou à hora do lanche (recreio) e de higiene dos alunos, ou em comemorações cíclicas, não sendo valorizadas em situações nobres do planejamento escolar (FROTA; SOUSA, 2017). Da mesma forma, as mesmas autoras refletem que o trabalho real com a musicalidade na sala de aula tem-se tornado resistente pelos professores que alegam a falta de formação em música para utilizá-la de forma mais efetiva na aprendizagem e letramento dos alunos. Neste sentido, “nas escolas, a maioria dos professores sente dificuldades em trabalhar com as cantigas de roda” (FROTA; SOUZA, 2017, p. 96), apenas utilizando-as sem que se leve em conta gostos e interesses do alunado. Mesmo resistentes, estas brincadeiras, provenientes do folclore e cultura popular brasileiros, apresentam um completo manancial de princípios e ensinamentos condensados, ainda que alguns professores as incluam por conta própria em sala de aula, “apesar do silêncio de nossos programas oficiais” (MELO, 1985, p. 165).

As cantigas de roda trazem o saber popular com características arraigadas à cultura local de sua manifestação. Kishimoto (2010) expõe que o letramento como prática social deve acompanhar o cotidiano da criança que traz, de suas casas, saberes da cultura popular. Freire (1984 apud KISHIMOTO, 2013, p. 32) explica, na mesma perspectiva, a existência da “relação entre cultura popular, o letramento e a escolarização, mas continuam-se priorizando currículos padronizados e o ‘capital cultural’ de grupos socioeconômicos, que marginalizam os capitais culturais de outros grupos”.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6



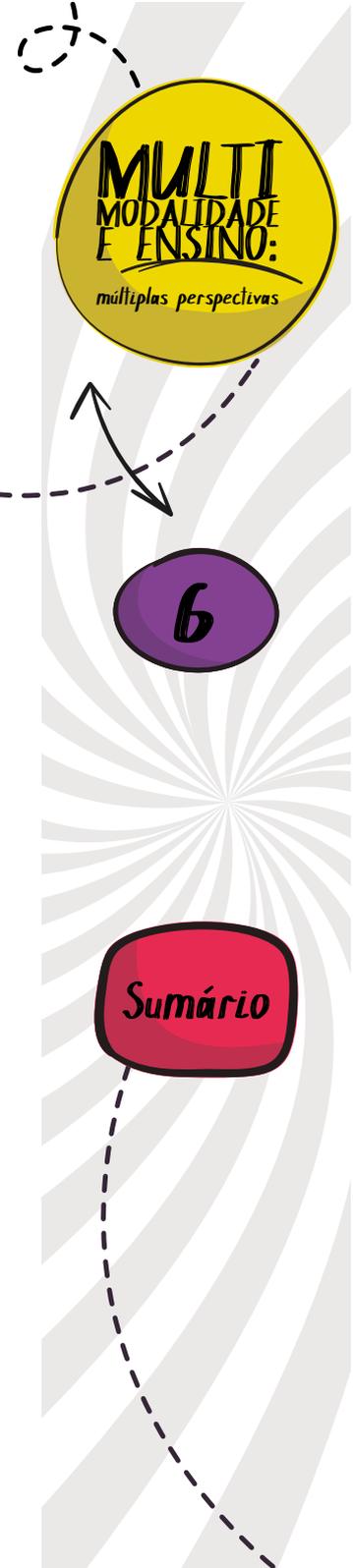
Sumário

Portanto, as cantigas de roda, com seu caráter popular e cultural, têm-se apresentado desvalorizadas no contexto dos currículos oficiais da escola mesmo sendo importantes ferramentas multimodais para o letramento dos alunos. Neste sentido, Kishimoto (2013) suscita que todo e qualquer contexto de brincadeiras e letramento é primordialmente mediado pela cultura, permitindo emergir e fortalecer múltiplas práticas letradas necessárias para a interação e aproveitamento dos interesses escolares infantis. Na premissa de uma contribuição significativa nos processos de letramento, as práticas pedagógicas precisam reconhecer a cultura popular de uma região para a construção de significados e produção de sentidos.

Isso implica fazer ecoar a cultura popular marginalizada nas escolas, destacando-se a utilização de cantigas de roda em resposta às demandas de novas práticas de letramentos a partir do desenvolvimento de novas habilidades com a utilização de brincadeiras populares sobre a escrita em um contexto de cultura, no qual a escola trabalhe com práticas que colaborem para a utilização eficiente das habilidades de leitura e escrita (OLIVEIRA, 2017).

LETRAR BRINCANDO: AS CANTIGAS DE RODA E OS MULTILETRAMENTOS

A brincadeira apresenta significações diversas em concordância com o contexto em que é manifestada. Brougère (2016) determina que o brincar opõe-se ao sério por seu caráter fútil, sendo uma atividade contrária ao trabalho. Deste modo, faz-se necessário um estabelecimento de contextos que insiram as brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças a partir de momentos de seriedade, visto que elas produzem significações com base na cultura, propondo relações para o letramento.



Na escola, crianças e professores são capazes de transformar a brincadeira em eventos conscientes de letramento emergentes “por meio da organização de cenários, materiais e mediações de objetos, pessoas e artefatos culturais, sempre privilegiando a ação livre da criança” (KISHIMOTO, 2013, p. 24). Assim, torna-se possível a fusão entre o brincar e o *letrar* sem que haja perdas essenciais no processo de letramento dos alunos no contexto escolar, denotando em momentos oportunos de aprendizagem na sala de aula.

O conceito de multiletramentos vem passando por redefinições nos últimos tempos. Estas mudanças apontam que “os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético e o gráfico; ou seja, *o letramento não tem a ver apenas com a escrita*” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 170, grifo das autoras).

Ao observar estes parâmetros no estabelecimento da relação entre brincar e letrar, e a perspectiva de múltiplas práticas letradas, a marginalização das cantigas de roda no currículo escolar não tem permitido o reconhecimento de valores culturais, linguísticos e lúdicos destas brincadeiras para a promoção de letramentos múltiplos. Por apresentarem características multimodais e lúdicas, as cantigas de roda podem contribuir para o enriquecimento de momentos cujo o enfoque dado seja para além dos recursos semióticos da brincadeira, permitindo sua valorização nos ambientes escolares.

Tomando o ambiente escolar como um local oportuno para a utilização de atividades multimodais, podemos propor a utilização das cantigas de roda com temas diversos desde as representações de gênero e questões populares às temáticas relacionadas a contextos socioculturais e às ideologias específicas.

Enquanto textos provenientes da cultura oral, as cantigas de roda favorecem o caráter comunicativo e as capacidades lingüís-

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6

Sumário

ticas dos alunos que são expostos a estas brincadeiras. Na perspectiva da não dissociação do *letrar* e do brincar, propomos atividades multissemióticas a partir da utilização da cantiga de roda *Ciranda, cirandinha*³, visando ao letramento no âmbito escolar.

Ciranda, cirandinha

*Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar*

*O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou*

*Por isso, Dona Alice⁴
Entre dentro desta roda
Faça um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora*

Através do canto, do movimento (representação, jogo cênico) e da expressão corporal, podemos questionar os alun(a)os como eles se sentem frente a esta prática. Possíveis questionamentos seriam: 1. *Quem vocês acreditam ter sido o (a) autor (a) desta cantiga?*; 2. *Qual o tema central desenvolvido no texto?*; 3. *Quem são os personagens da Ciranda, cirandinha? Como eles se comportam?*; 4. *As cantigas são dirigidas para o público adulto e/ou infantil? Por quê?*

3. Propomos, neste capítulo, a utilização desta cantiga de roda. Porém, o professor poderá fazer o uso de qualquer outra cantiga, fazendo adaptações necessárias dentro do contexto da atividade multimodal planejada. Outras atividades também podem ser inseridas em complemento às propostas aqui descritas.

4. A personagem "Dona Alice" varia conforme quem canta a cantiga, bem como a partir da região geográfica em que este texto se manifesta. Normalmente, é uma personagem feminina qualquer, mas que pode ser modificada por uma personagem masculina. Neste caso, adequações podem ser requeridas.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6

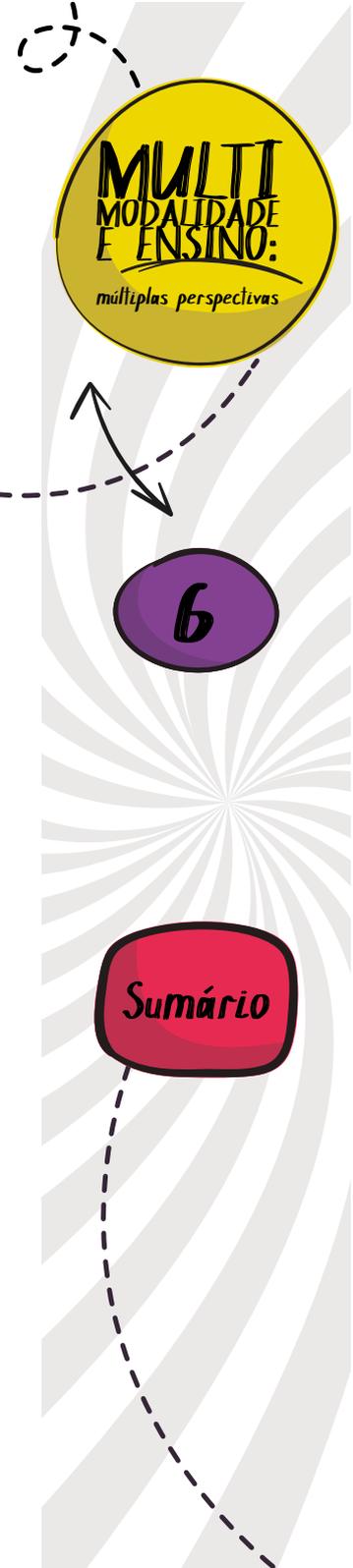


Sumário

Quanto aos aspectos léxico-gramaticais e semânticos, sugerimos o trabalho com o texto verbal das cantigas de roda. Com isso, pode-se promover uma discussão sobre o tipo de vocabulário utilizado (formal ou informal) e suas significações no texto; sobre como se dá a construção do texto em termos da natureza dos verbos utilizados; sobre a estrutura da cantiga de roda (poema, poesia, processos estéticos etc.) e como esta estrutura corrobora para a construção da musicalidade e de significados pelo uso das rimas, entre outras atividades que visem a incorporar práticas de reflexão linguística.

Considerando as questões socioculturais das cantigas abordadas, podemos questionar os alunos acerca do agenciamento: 1. Quem costuma brincar de cantiga de roda?; 2. Como se brinca de cantiga de roda?; 3. Para que se brinca de cantiga de roda?; 4. Como a personagem principal do texto é representada na letra da Ciranda, cirandinha, e como ela foi representada durante a jogo cênico?; 5. Por que a personagem feminina entrou na roda?; 6. Como se dão as relações de gênero e poder nesta cantiga?; 7. Quais aspectos sociais podem ser vistos a partir da brincadeira de roda?

Faria-se oportuno também pedir aos alunos que desenvolvam outros textos (desenhos, novos textos escritos e coreografias etc.) para que suas construções multimodais sejam observadas pela interação entre a linguagem e as práticas sociais. Desta forma, pensamos em demonstrar o quão relevante se torna a incorporação de elementos da cultura popular na prática da sala de aula sem sua dissociação do brincar, promovendo, em nossas aulas, momentos de encontros reais com práticas didático-pedagógicas e discursivas para a produção de sentidos multissemióticos significativos e da formação cidadã crítica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou promover uma visão mais ampla das cantigas de roda como brincadeiras capazes de produzir múltiplos significados no contexto escolar. Para tal, propomos uma conceituação das cantigas de roda como textos multimodais por fundirem, no contexto da cultura lúdica infantil, a *música*, a *coreografia*, o *texto verbal*, o *jogo cênico* e outras *semioses* em uma organização multisemiótica para a construção de significados.

Também constatamos a pouca utilização das cantigas de roda nos currículos escolares em situações reais de aprendizagem. Por apresentarem caráter multisemiótico, percebemos que as cantigas de roda podem ser utilizadas para a construção de letramentos múltiplos no contexto escolar, visto que as novas perspectivas de multiletramentos vão além do texto escrito, abrangendo outros sistemas multimodais de significação, como o visual, o gestual, o sonoro etc. Partindo desse pressuposto, propomos algumas atividades multimodais para utilização, pelos professores, das brincadeiras de cantigas de roda dentro da sala de aula.

Entendemos, por fim, que não é preciso separar a brincadeira das práticas de letramento no ambiente escolar. Ambas, por produzirem significações a partir de contextos culturais, proporcionam situações consideráveis para a formação de indivíduos letrados. Tal perspectiva demonstra que, na escola, a valorização das cantigas de roda pode denotar uma maior compreensão dos significados produzidos por textos multimodais para a construção de conhecimento que contribua para o letramento dos alunos através do lúdico e da cultura, introduzindo-os ao mundo da leitura e escrita multimodais. Sugere-se, também, a necessidade do resgate da *cultura popular* na escola para a mobilização do conhecimento e produção de novas agendas de pesquisas voltadas ao letramento crítico e cidadão no contexto escolar.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6



Sumário

AGRADECIMENTOS

Este artigo está articulado a um projeto maior, intitulado *Multimodalidade e Infância: Representações Multimodais do Universo Infantil*, realizado através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na categoria Bolsa de Produtividade em Pesquisa. O uso das imagens ilustrando as análises visuais contidas nesse artigo foi possibilitada pela concessão da *TV UFPB*, que compreendeu a natureza científica de nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. London, Oakville: Equinox, 2005.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, v. 16, n. 4, 2016, p. 623-650. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2018.

BRAGA, R. N. F. *Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: representações sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas de Campo em Chapadinha (MA)*. Dissertação de mestrado. UNITAU (Universidade de Taubaté). Taubaté, São Paulo, 2013. Disponível em: https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2011/dissertacoes/maranhao/raimunda_nonata_fortes_braga.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2018.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 19-32.

FROTA, J. C. O.; SOUSA, A. C. Cantigas de roda na alfabetização e no letramento de crianças. In: TARGINO, M. G.; SILVA, E. M. P. A.; SANTOS, M. F. P. *Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas*. Teresina: EDUFPI, 2017, p. 95-114.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6

Sumário

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

JURADO FILHO, L. C. *Cantigas de roda: jogo, insinuação, escola*. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1985. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270671>. Acesso em 06 de julho de 2018.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1-2. São Paulo, 2010, p. 18-36. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Kishimoto_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

_____. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, T. M. e Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 21-53.

KLEIMAN, A.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma teoria sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 169-198.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MARTINS, M. A. N. S. *Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

MELCHERT, C.; MÜLLER, J. S.; HENDEL, G. N.; VOOS, J. B. A. Vivências do letramento digital: a contribuição das cantigas de roda no desenvolvimento da leitura e escrita. *Anais do II Colbeduca*. UNESC: Joinville, Santa Catarina, 2016, p. 620-632. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/viewFile/8422/6126>. Acesso em: 04 de agosto de 2018.

MELO, V. *Folclore Infantil*. Ed. Itatiaia: Belo Horizonte, Minas Gerais, 1985.

NEVES, V. F. A; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 60, 2015, p. 215-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0215.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2018.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

6



Sumário

OLIVEIRA, A. C. Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda. *Revista Tropos*. v. 6, n.2, 2017, p. 1-11. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/tropos/article/view/1533>. Acesso em: 31 de julho de 2018.

PEIXOTO, I. C. L. A violência simbólica embutida nas cantigas de roda e seus reflexos no comportamento de gênero. *Anais do Encontro Nacional do GT-Gênero/ANPUH*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: http://legpv.ufes.br/sites/legpv.ufes.br/files/field/anexo/isabella_cotta_lanza_peixoto.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

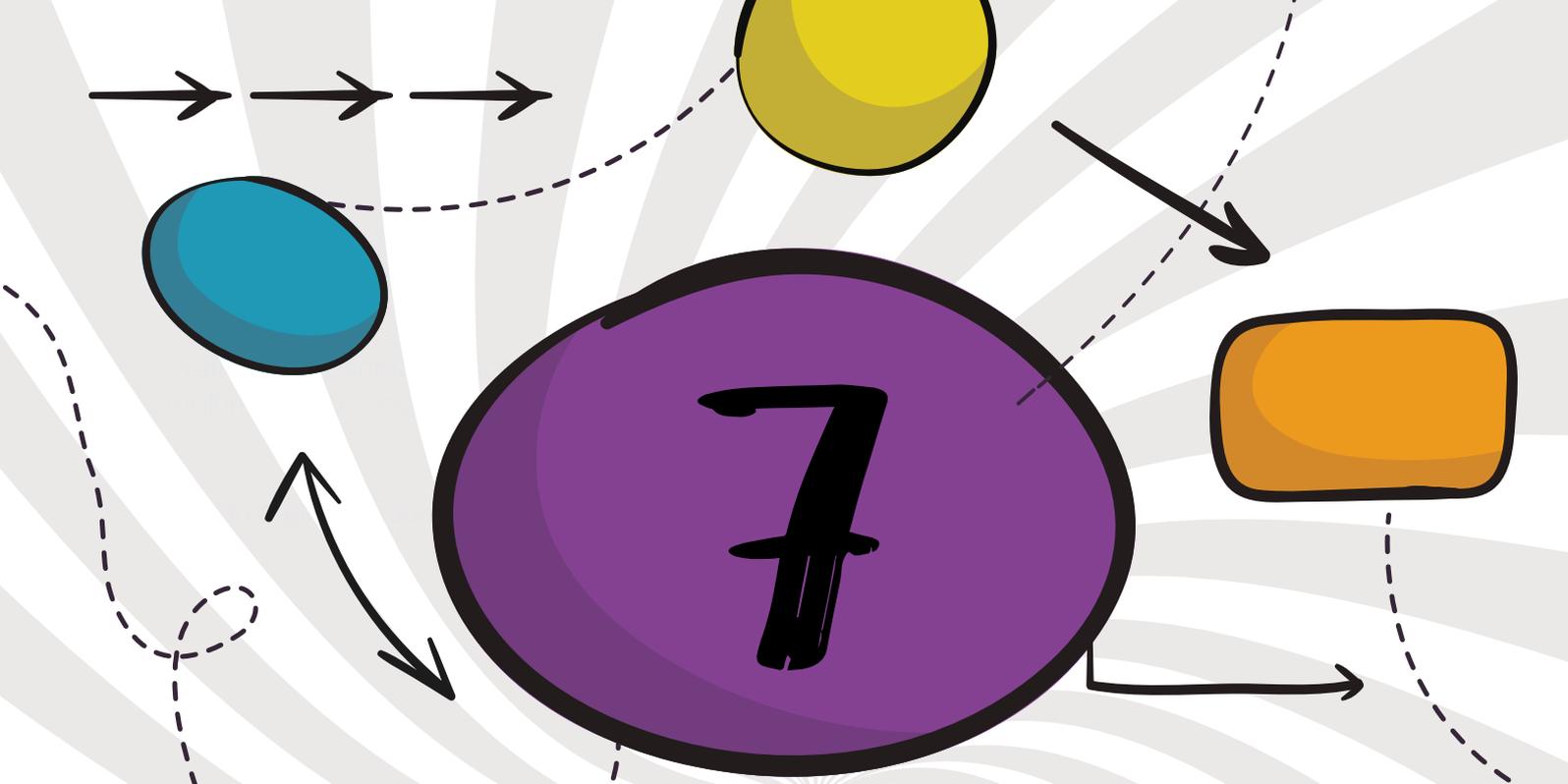
REICHMANN, C. L.. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. 01. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, M. C.; MEDEIROS, N. N. B. *Cantando, dançando e aprendendo: cantigas de roda na educação infantil*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1226>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

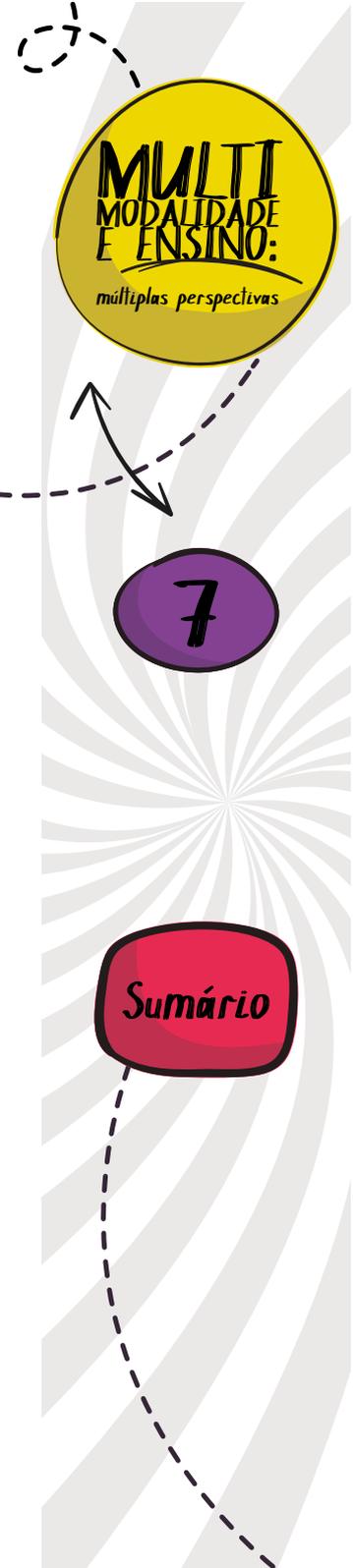
WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996.

_____. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. São Paulo: Cortez, 2012.



*Práticas de escrita
no contexto digital.*
elementos multimodais
e coerência textual

Rivaldo Capistrano Júnior
Vanda Maria Elias



Resumo:

Neste trabalho, propomos uma discussão sobre práticas de escrita no contexto digital, particularmente em se tratando do espaço propiciado pela mídia social *Facebook*, bem como sobre a inclusão dessas práticas como objeto de reflexão em sala de aula, em termos de características, efeitos e sentidos que produzem. Para alcançar o objetivo pretendido, procedemos à focalização de comentários e, dentro desses, à focalização de *emojis*, recursos semióticos da escrita digital, e funções atinentes à (des)continuidade tópica e coerência textual. Fundamentamos teórico-metodologicamente a discussão na Linguística Textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional, em interface com estudos sobre a multimodalidade.

Palavras-chave:

Escrita digital. Multimodalidade. Tópico discursivo. Coerência textual.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para darmos início à reflexão sobre práticas de escrita no contexto digital, consideramos que:

1. a escrita não é um dom ou uma mera atividade de aplicação de normas ou regras gramaticais, mas uma atividade de ações coordenadas, “compreendida em relação à interação escritor/leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo”. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34). Nessa visão, o texto é o ponto de partida que guia a ação em conjunto e pressupõe sujeitos sociais, suas intenções e seus conhecimentos (KOCH, 2004);
2. a produção textual mediada pela *Web 2.0* faz uso de ferramentas digitais que põem em evidência o aspecto

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

Sumário

multimodal do texto, uma vez que os usuários podem selecionar e combinar diferentes modos semióticos (palavra, imagem, som, entre outros) na construção de sentidos pretendidos (KRESS, 2010). “Considerando a possibilidade de escolhas de recursos na produção de significados, advindos dos meios tecnológicos, os textos têm adquirido variadas disposições/arranjos” (PIMENTA; SANTOS, 2017, p. 395);

3. as tecnologias da *Web 2.0* fazem parte do cotidiano de muitos alunos, que não só leem, mas também produzem e compartilham com muita desenvoltura textos em redes sociais, em plataformas de blogs, em aplicativos de dispositivos móveis etc. Essas ferramentas têm grande potencial no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a modificação de práticas em sala de aula por meio da consideração de variados tipos de letramentos. É, portanto, fundamental que a escola (re)conheça e legitime práticas de letramento digital (BARTON; LEE, 2015), a fim de melhor compreender novas formas de interação na *Web* e, nesse contexto, dar conta de novos arranjos textuais.

Feitas essas considerações, interessa-nos pensar as práticas hipertextuais, visto que, com o avanço das tecnologias na sociedade contemporânea, pesquisadores buscam compreender como os textos são produzidos e (re)configurados em suportes digitais. Do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem, é preciso considerar que, na cultura da convergência (JENKINS, 2009), a produção textual em mídias digitais tem evidenciado uma escrita:

1. participativa, com propósitos interacionais variados (escreve-se para realizar discussões, registrar acontecimentos e vivências, propagar ideias, estabelecer e manter relações interpessoais etc);



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7



Sumário

2. colaborativa, por meio da qual os sujeitos participam ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos, não só produzindo, mas também recriando e compartilhando textos, que são lançados de volta em ambientes digitais;
3. multimodal, originada da multiplicidade de recursos digitais que permitem a convergência de mídia e, conseqüentemente, o emprego de diversas modalidades de linguagens em um mesmo texto e a fusão/transmutação de gêneros textuais.

Assim, neste capítulo, propomos uma discussão sobre práticas de escrita em suporte digital, com o intuito de refletir como essas práticas podem contribuir para o trabalho com textos em sala de aula. De modo mais específico, buscamos analisar, na escrita hipertextual, funções de *emojis*, na (des)continuidade tópica e na construção da coerência textual em comentários da mídia social digital *Facebook*.

As questões que norteiam este trabalho são as seguintes:

1. Como se caracterizam escritas produzidas em espaços de interação *online* como o oferecido pela plataforma mídia social *Facebook*?
2. Que elementos dessa escrita em rede podem ser considerados do ponto de vista da continuidade/ descontinuidade tópica e, conseqüentemente, da produção da coerência?
3. Como essa escrita em rede pode contribuir para o ensino da produção escrita e da compreensão de textos?

Com base nessas considerações, organizamos este capítulo em três seções: na primeira, revisitamos os conceitos de texto e hipertexto que embasam este trabalho e tecemos considerações sobre a rede social digital *Facebook*; na segunda, observamos em comentários as funções dos *emojis* na (des)continuidade tópica e



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7



Sumário

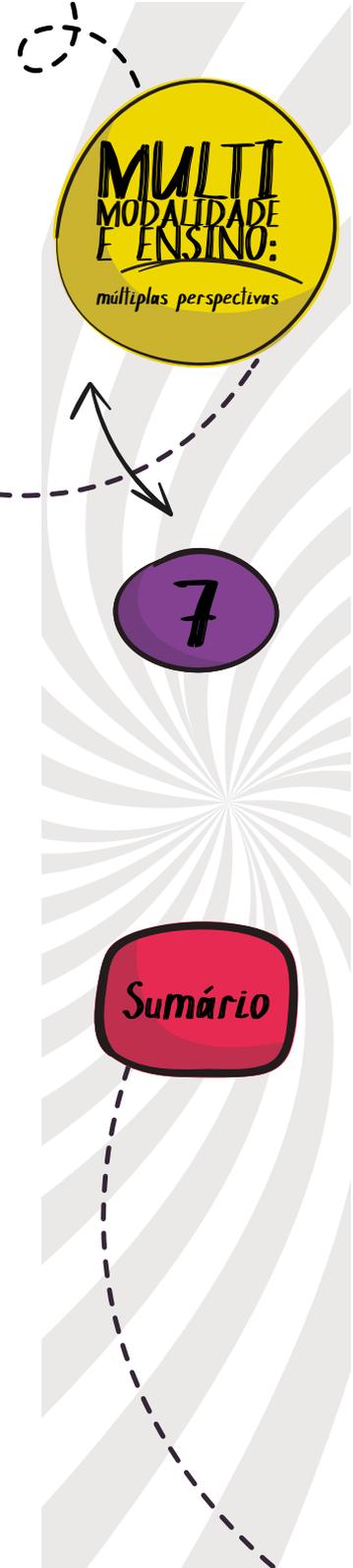
coerência; na terceira e última, apresentamos algumas considerações sobre a escrita digital como objeto de reflexão em sala de aula sobre o uso da língua em contextos específicos de interação *online* e sentidos possíveis.

SOBRE TEXTO E HIPERTEXTO

No esforço de delinear seu objeto de investigação, a Linguística Textual (daqui em diante, LT), ao longo de sua constituição, vem, numa abordagem fundamentalmente interdisciplinar, desenvolvendo modelos teórico-analíticos para o tratamento de fenômenos textuais.

O texto, um constructo, uma dada configuração espaço-textual sobre um determinado suporte (papel, tela etc.), é tomado como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas (e não linguísticas, cf. CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010), cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p.10). Trata-se de “uma entidade multifacetada, fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem” (KOCH, 2004, 2008; KOCH; ELIAS, 2016). Esse conceito de texto, embora amplo, permite a LT contemplar a multiplicidade e a heterogeneidade de seu objeto de pesquisa.

Com os avanços das tecnologias digitais e, consequentemente, com o estabelecimento de novas formas de interação *online*, os estudiosos são convocados a repensar o texto em suporte digital. Com base nos trabalhos de Marcuschi (1999), Koch (2008), Storrer (2009), Xavier (2009), podemos dizer que suas características textuais prototípicas incluem 1) a quebra de linearidade, ou seja, a extensão e a flexibilização de oportunidades de organização de fluxos informacionais (nós), ligados por elementos de conexão (*links*) ; 2) a hibridização das linguagens verbal, sonora e visual/



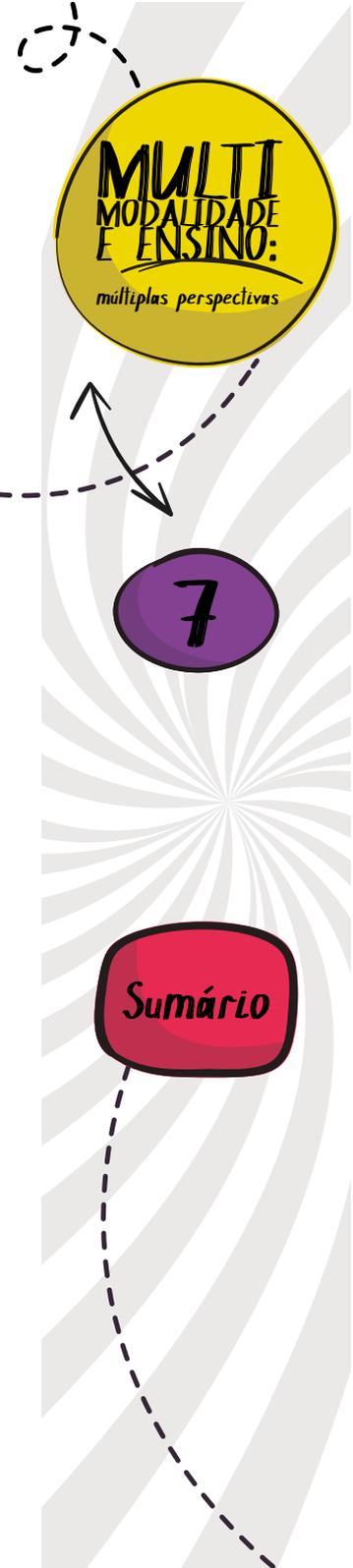
imagética e 3) o gerenciamento destas práticas por meio do computador ou dispositivos móveis.

Obviamente, essas características não são exclusivas do hipertexto, nem se aplicam a todos os textos que circulam em rede. Enquanto textos impressos prototípicos apresentam uma configuração projetada para ser lida idealmente do início até o fim, o hipertexto solicita uma leitura que não segue esse padrão. No entanto, do ponto de vista do processamento cognitivo, a não linearidade e a conectividade não são princípios exclusivos do hipertexto. “É o que notamos quando lemos textos que compõem a bíblia, a enciclopédia, o dicionário, o jornal etc” (ELIAS, 2012, p. 90), em que percebemos a convivência simultânea de vários blocos de informação.

A multimodalidade¹ também não é uma exclusiva do hipertexto, uma vez que todo texto é multimodal quanto ao modo de composição (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Portanto, a construção/negociação do(s) sentido(s) em todo texto leva em conta o acionamento simultâneo e não linear de outros elementos (*layout*, espaçamento, tipografia, entonação etc.) e não somente o linguístico. Especificamente em suporte digital, o trabalho do escritor assemelha-se ao de um *designer*, uma vez que aquele se vale de recursos multimodais toma decisões sobre *layout*, escolha de imagens etc. (BARTON; LEE, 2015).

É certo que a geração da Internet 2.0, caracterizada pelo surgimento e pela expansão das redes sociais digitais e pela produção textual colaborativa e descentralizada (SANTAELLA, 2013), trouxe novas características ao hipertexto. Os usuários

1. A multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2008) é entendida como co-ocorrência de vários modos de representação/construção da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais. Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, a multimodalidade não é um fenômeno novo, e todo texto se constrói em virtude de uma série de modos de representação e de comunicação. Neste trabalho, tomaremos a multimodalidade como uma macrocategoria de análise de textos.



não só (re)criam e compartilham textos, mas também se valem de recursos tecnológicos, que lhes possibilitam operar diferentes linguagens midiáticas e ampliar relações interpessoais, marcando a ativa participação nas práticas de leitura e escrita.

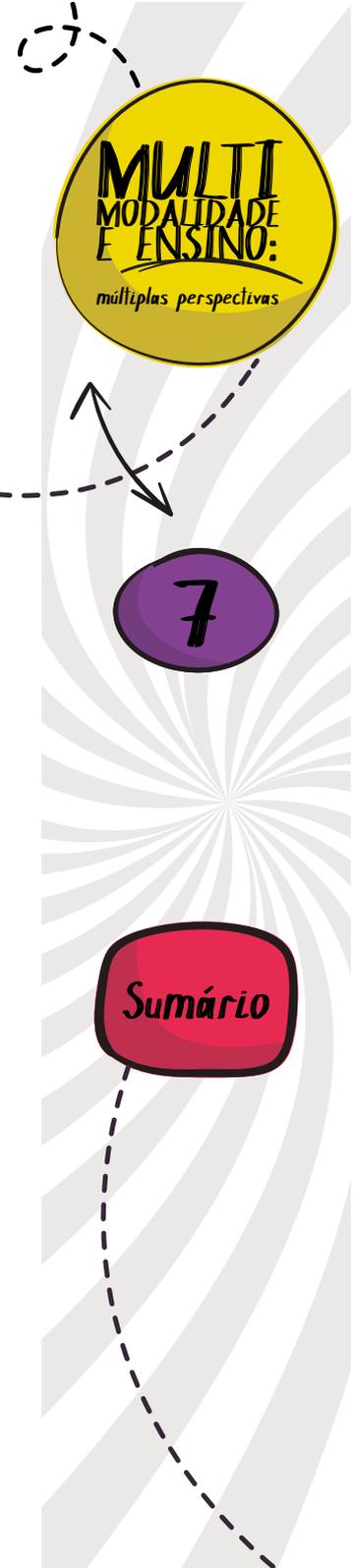
Esse potencial colaborativo e participativo da *Web 2.0* confere uma característica prototípica aos textos em suporte digital: a fluidez (BARTON; LEE, 2015, p. 43). Nesse sentido, ferramentas digitais permitem que os textos sejam não só produzidos ou excluídos com rapidez, mas também revisados, ampliados e alterados por um ou vários autores.

Em suma, a noção de hipertexto interativo, colaborativo e descentralizado aqui adotada implica considerá-lo como “um construto caracterizado pelos traços da conexão múltipla entre textos; não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas, de gêneros textuais e de linguagens, resultante da participação e do trabalho realizado colaborativamente por usuários em interação *on-line*” (ELIAS; CAVALCANTE, 2017, p. 321). Os hipertextos são, portanto, objetos multifacetados gerenciados no computador ou nos dispositivos móveis, constituídos colaborativamente e em constante atualização em razão da participação de leitores que efetivamente se tornam escritores.

Após essas considerações sobre o hipertexto, passaremos, na seção seguinte, à caracterização da rede social digital *Facebook*.

O espaço de escrita e interação no *Facebook*

A criação *Facebook* se deu em 2004 por alunos da Universidade de Havard com o objetivo de facilitar a comunicação entre eles (BARTON; LEE, 2015). Essa rede social digital promoveu mudanças significativas não só na propagação de informações, mas também nas relações sociais.



Com 127 milhões de usuários ativos no Brasil², mantém interfaces para diversos dispositivos, promove uma organização de fluxos informacionais em arquitetura hipertextual e dispõe de ferramentas que promovem uma gama de ações, tais como postar, curtir, comentar e compartilhar, possibilitando, assim, a comunicação, a interação e a sociabilização entre as pessoas, o que caracteriza e constitui uma rede social *online* (RECUERO, 2009).

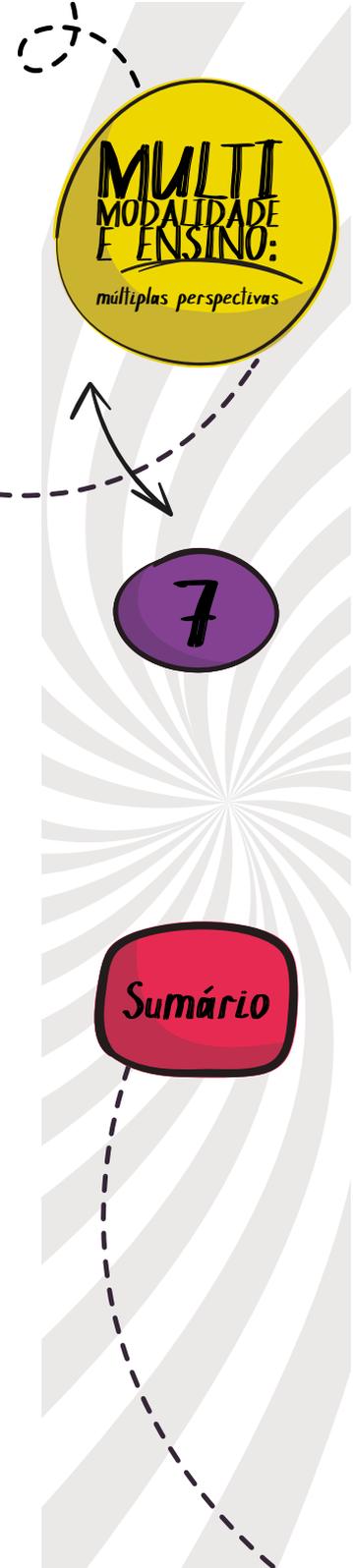
De acordo com Blikstein (2017), o *Facebook* é uma mídia social que propicia o contato entre as pessoas e pressupõe uma “conversa miúda” com o objetivo de desabafar, expressar suas ideias, emoções, angústias, desejos, sonhos, preenchendo, assim, a função do bate-papo e das conversas para passar o tempo.

É preciso, no entanto, destacar que, numa sociedade cada vez mais conectada, o *Facebook* tornou-se o mais popular *site* de rede social, e seus amplos recursos e virtualidades têm sido utilizados de várias maneiras por educadores e estudantes (BARTON; LEE, 2015, p. 209).

Do ponto de vista dos estudiosos do texto, a interação entre os usuários no espaço propiciado por essa mídia social digital possibilita observar como os usuários, em suas práticas de leitura e escrita, constroem textos e seus sentidos, principalmente em se tratando dos comentários. Por sua vez, no âmbito escolar, o desafio que se apresenta é transformar as práticas de escrita e de leitura que espontaneamente ocorrem no espaço da rede em objetos de reflexão e discussão sobre o uso da linguagem, seus efeitos e sentidos.

Em relação às suas funcionalidades, “postar” é um recurso de atualização de *status*, que permite ao usuário realizar uma gama

2. *Folha de São Paulo*: Facebook chega a 127 milhões de usuários mensais no Brasil - No país, rede social tem mais usuários ativos do que WhatsApp. <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>. Acesso em: out. 2018.



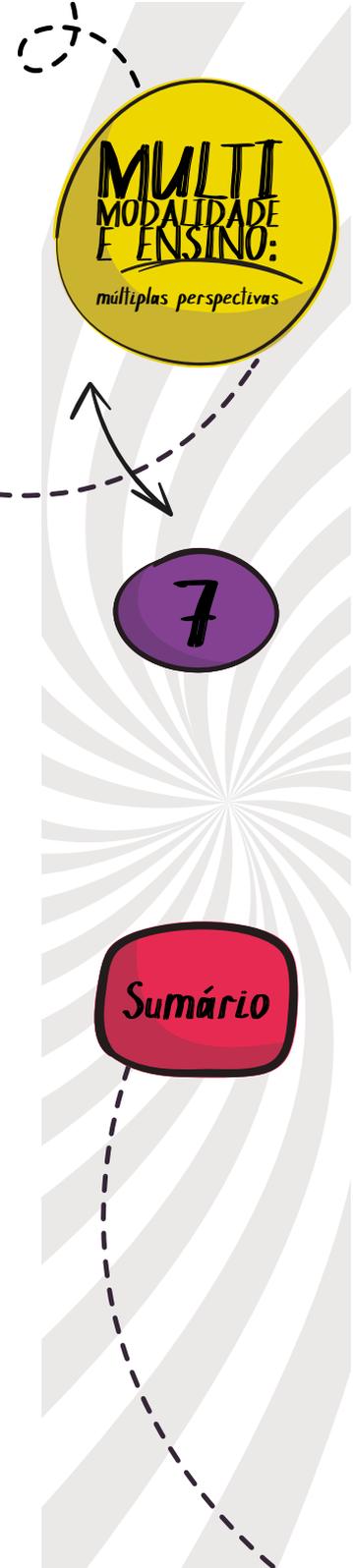
de funções discursivas, como expressar opiniões, relatar estados de espíritos etc (BARTOON; LEE, 2015). Do ponto de vista textual-discursivo, o *post* inicial (*post* motivador) focaliza o conteúdo a ser tratado, ou seja, o tópico discursivo³.

Abaixo do *post* motivador, o plug-in (botão) “curtir” permite aos usuários conectados aprovar (“dar um *like*”) o conteúdo publicado e, mais recentemente, expressar reações e emoções por meio de *emojis*. De acordo com Mittermayer e Santaella (2014), o recurso é um mero dado numérico, que, se for elevado em relação às outras informações publicadas, permite que o *post* inicial se mova, ganhando posição de destaque na linha do tempo (*timeline*).

O botão “compartilhar” possibilita a divulgação e a socialização da informação publicada. A ação de compartilhar possibilita que o usuário, caso queira, acrescente um comentário ao conteúdo compartilhado (MITTERMAYER; SANTAELLA, 2014).

Por sua vez, “comentar” permite agregar à informação publicada um comentário, cujos propósitos comunicativos vão da manutenção/estabelecimento das relações sociais à manifestação de pontos de vistas e de reações, agindo como minifóruns de discussão (BARTON; LEE, 2015). Os comentários têm como características gerais a informalidade, a constante atualização, o que permite sua edição ou a sua exclusão, e a configuração textual variada. Além disso, põem em evidência a dupla face da leitura/escrita em suporte digital, visto que os usuários, além de leitores, são incitados a interagir com as suas apreciações e opiniões, desencadeadas pela postagem do texto inicial ou pelos comentários já elaborados (réplicas).

3. Entendido como o(s) assunto(s) focalizado(s), o tópico é caracterizado com o fio estruturador e organizador que perpassa do texto. Abrange duas propriedades: a centração (“sobre o que se diz”), que consiste no inter-relacionamento das unidades de sentido do texto, convergindo para um eixo temático, e a organicidade (“como se trata o que se diz”), que diz respeito à relação entre os vários tópicos de um mesmo texto (JUBRAN et al, 1992; JUBRAN, 2006).



Comentários *online* e a continuidade tópica

Embora *post* inicial (ou *post* motivador/gerador) e comentários tenham espaços próprios no *Facebook*, a informação adicionada se vincula à postagem motivadora, promovendo a ampliação/continuidade do tópico em andamento e convergindo para um sentido global (coerência). Assim sendo, o texto inicial se desdobra em comentários, os quais, por sua vez, podem gerar outros comentários, já que um usuário pode seletivamente ler qualquer comentário e responder a ele, no momento e ordem que lhe convier.

Trata-se de uma produção hipertextual que 1. se constitui em torno de tema(s) proposto(s); 2. envolve muitos usuários tantos quanto quiserem participar com a publicação de comentários, sem a preocupação com fatores como espaço ou tempo; 3. se prolonga de acordo com a participação *online* de leitores na forma de comentários; 4. incorpora *links* que remetem a textos, fotos ou imagens (ELIAS, 2015).

Assim, defendemos que, na análise da progressão tópica e da coerência hipertextual, a postagem motivadora e comentários não devem ser analisados como textos isolados, mesmo que sejam produzidos por sujeitos sociais distintos e tenham seus próprios espaços. Isso porque são complexos conglomerados de texto em cujo fluxo emergem referentes em conformidade com o tópico discursivo instituído no *post* motivador, como apresentamos nos exemplos a seguir (FIGURAS 1 e 2).

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

Sumário

Exemplo 1



National Geographic TV
25 de maio de 2015 · 🌐

NÃO PARECE, MAS É
Este é o famoso Papa-Léguas, personagem da Looney Tunes. Do gênero *Geococcyx*, a espécie que vive no sudoeste dos Estados Unidos foi a que inspirou o desenho. Conheça outros animais que inspiraram personagens infantis ou campanhas publicitárias <http://abr.ai/1DKdOmQ>



VAJE AQUI ABRIL COM IBR
Veja fotos de bichos reais que ganharam fama com personagens da ficção

👍 8,2 mil 💬 53 comentários 🔄 1.091 compartilhamentos

FIGURA 1 - Reportagem National Geographic TV

Fonte: <https://www.facebook.com/RevistaNatGeoBrasil> – acesso em: set. 2018

O *post* motivador é constituído por um texto resumido, seguido de um *link*, que se ativado, possibilita ao internauta o acesso à matéria na íntegra. Esse *post* gerou “8,2 mil curtidas”, “1.091 compartilhamentos” e “53 comentários”.

Para nossas considerações, selecionamos quatro comentários relacionados à postagem (FIGURA 1).

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

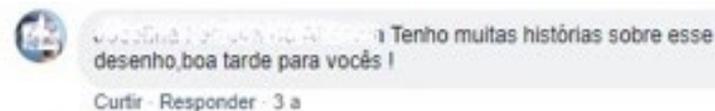
Sumário

Exemplo 2

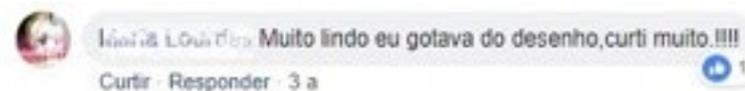
Comentário 1



Comentário 2



Comentário 3



Comentário 4

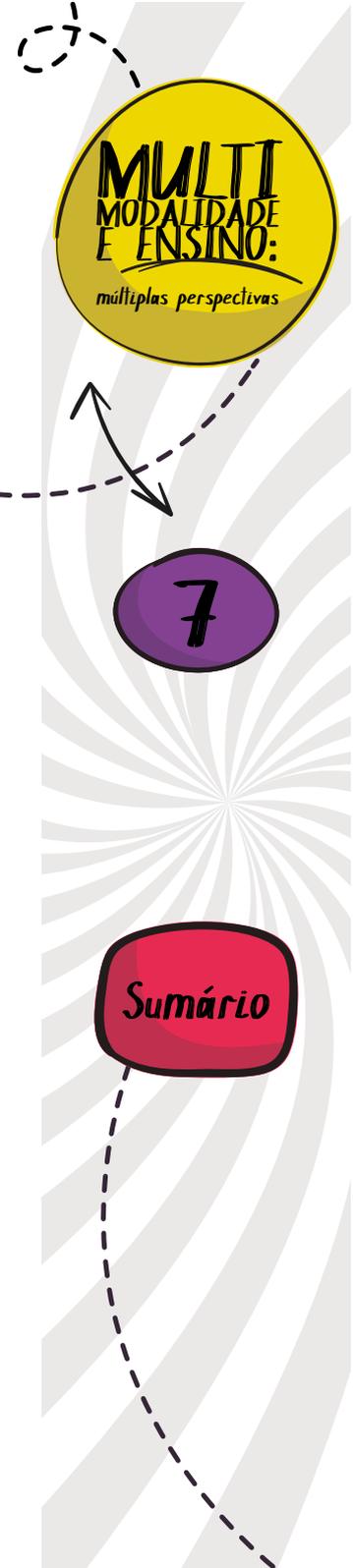


FIGURA 2 – Comentários

Fonte: <https://www.facebook.com/RevistaNatGeoBrasil> - acesso em: set. 2018

A interpretação dos referentes “papa-léguas”, “esse desenho”, “do desenho”, “ele” pressupõe a ativação de conhecimentos compartilhados para o estabelecimento de uma relação entre os comentários e o tópico central “animais que inspiraram personagens de desenhos infantis”, que se mantém e progride.

No comentário 1, o adjetivo *lindinho*, a reiteração da expressão nominal *papa-léguas* e o referente *foto*, que aponta para o referente introduzido imageticamente no texto da notícia, mantêm a focalização na ave que inspirou a personagem da *Looney Tunes*. Por sua vez, os comentários 2, 3 e 4, por meio dos referentes “esse



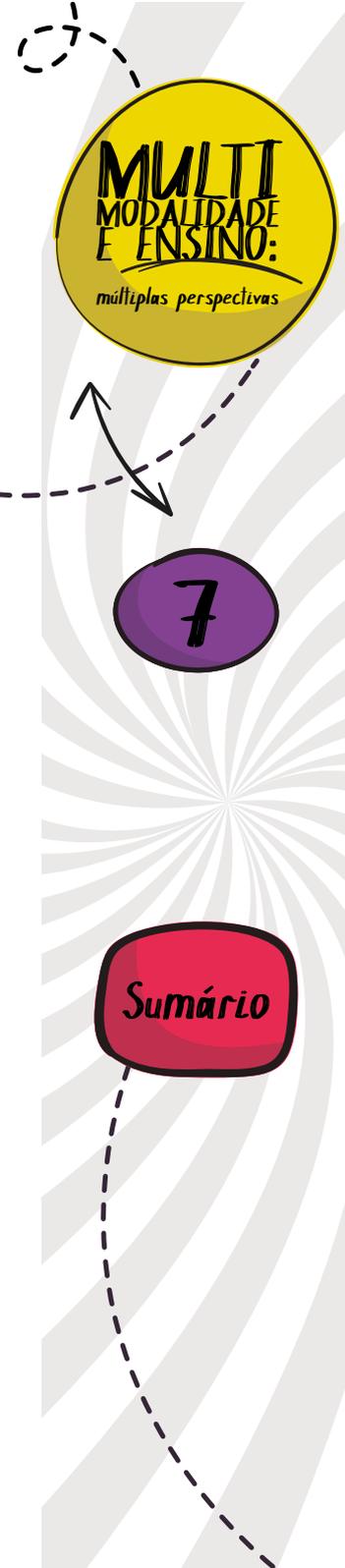
desenho”, “do desenho” e “ele”, respectivamente, estabelecem a focalização na personagem do desenho.

Assim, na FIGURA 2, cada comentário estabelece uma relação coesiva e intertextual com os demais e com o *post* motivador. Do ponto de vista interacional, os comentários constituem uma “quase conversação” com inúmeras “falas em paralelo” em constante fluxo e com intervalos de tempo diferentes. Muitas vezes, trazem marcas típicas de conversações genuínas, reproduzindo por meio de elementos linguísticos e imagéticos recursos paralinguísticos da conversação face a face (OLIVEIRA, 2013). Podem, portanto, se desenrolar de modo contínuo, promovendo a ampliação do tema focalizado, ou de modo descontínuo, ocasionando uma quebra da progressão tópica e gerando uma perturbação local na coerência, tópico da próxima sessão.

A COERÊNCIA NO HIPERTEXTO

Nos estudos do texto de base sociocognitiva e interacional, a coerência resulta de um trabalho dinâmico e coletivo, conjuntamente construída, evidenciando o papel central dos componentes cognitivo e pragmático. Essa noção nos diz que “a coerência não é algo que pode ser identificado ou apontado localmente no texto, como se ela fosse uma propriedade textual, mas de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído” (MARCUSCHI, 2007, p. 13).

De certa forma, a visão interacional da coerência textual é compartilhada por van Dijk (2012), que, na linha de estudos sociocognitivos do discurso, analisa as relações entre discurso, cognição e sociedade. Para ele, os modelos mentais, constructos cognitivos



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

Sumário

existentes na memória de longo prazo dos sujeitos e acessados nas interações, atuam na construção da coerência.

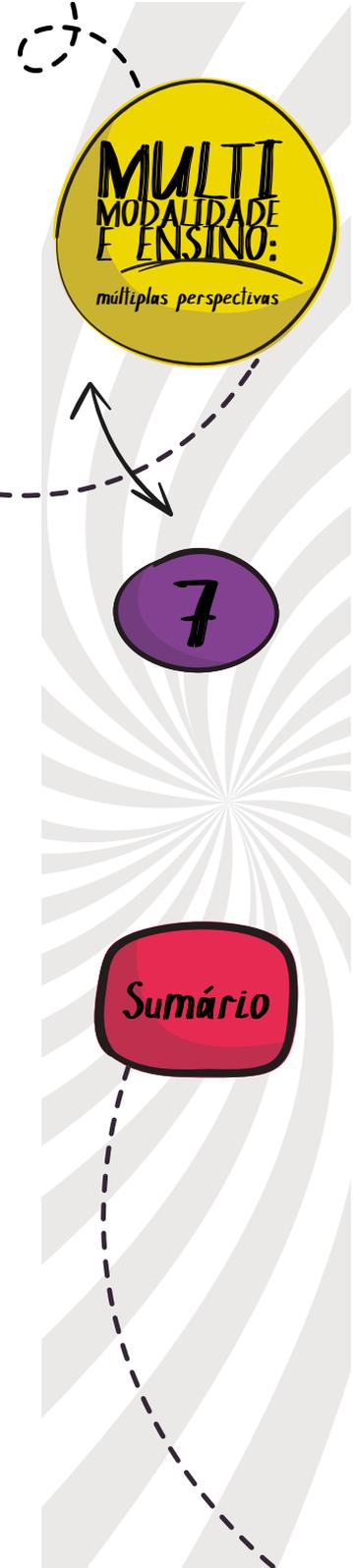
Nesse quadro teórico, os modelos mentais são flexíveis, dinâmicos, gerenciados e ajustados nas e pelas interações sociais. Em relação à coerência, acrescenta van Dijk que “aquilo que faz sentido para o falante, obviamente, pode não fazer sentido (ou pode não fazer sentido de todo) para o receptor: o falante e o receptor podem ter modelos que se superpõem, mas que são diferentes, ou seja, podem interpretar de maneiras diferentes o ‘mesmo’ discurso” (VAN DIJK, 2012, p. 91). Com base no exposto, podemos afirmar que a coerência decorre de um ajustamento de modelos mentais em situações de interação, nas quais os sujeitos têm como ponto de partida o texto, que atua como instrumento da ação.

Dito isso, a pergunta que guia nossas considerações é a seguinte: como os leitores constroem a coerência no hipertexto?

Storrer (2009) relaciona três fatores que influenciam o planejamento e a construção da coerência hipertextual:

1. a recepção descontínua, que diz respeito ao processamento contínuo da informação textual, pode acarretar dificuldades para os usuários no estabelecimento da continuidade tópica entre o *post* inicial e os comentários ou entre os comentários;
2. a falta de limites do suporte midiático imputa ao texto a flexibilidade em sua extensão, que não pode ser prevista;
3. falta de uma ordem previsível de leitura, que, no caso do *Facebook*, como dissemos anteriormente, os usuários decidem o que ler, como ler e a ordem em que os comentários serão lidos.

Além desses aspectos, devemos considerar o papel da intertextualidade (DEGANNO, 2014), que exerce função mediadora no



processo de construção da coerência local e global entre os comentários e o *post*, o que permite, por meio da mobilização de sistemas de conhecimento e da produção de inferências, o estabelecimento de uma orientação temática entre eles. Daí a importância do contexto na percepção de marcas intertextuais no processamento hipertextual.

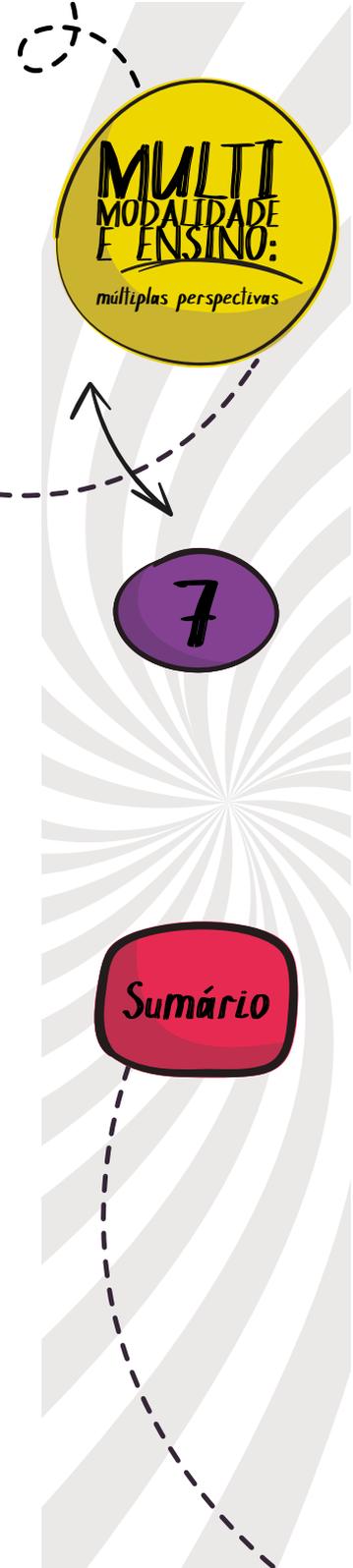
A coerência no hipertexto resulta de um trabalho interpretativo baseado em aspectos contextuais e em pistas textuais que orientam as múltiplas conexões que podem ser feitas no interior de um texto, entre textos e contextos. Assim,

diante de um texto em constante reconfiguração devido à colaboração de usuários em interação *on-line*, se conseguimos estabelecer uma relação entre os textos; se podemos identificar uma orientação temática e referentes implicados; se conseguirmos conectar os textos aos contextos humanos em que ocorrem, com toda a sorte de conhecimentos envolvidos nesse empreendimento; se conseguimos construir para o arranjo textual uma dada moldura que nos permite encerrá-lo momentaneamente num quadro interpretativo, então podemos estender a arranjos textuais produzidos na interação em redes sociais digitais a noção de coerência, como concebida na LT. (ELIAS; CAVALCANTE, 2017, p. 332).

Na próxima seção, observaremos como os usuários constroem sentidos no *Facebook*.

Comentários *online*, *emojis* e produção de sentidos

Segundo o *site* www.emojipedia.org, em junho de 2018, há aproximadamente 2.823 *emojis* no UNICODE. Com base nos estudos de Paiva (2016) e de Herring e Dainas (2017), podemos afirmar que são recursos multimodais da interação *face a face*. Trata-se de imagens coloridas de rostos, pessoas, animais, comidas etc., que, imagetivamente, atuam como importantes pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998). Seu significado é contextualmente delineado, uma vez que um mesmo *emoji* pode ter inter-



pretações diferentes de acordo com a situação e com a cultura. É o caso do *emoji* um montinho de fezes 🍌, que, no Japão, é usado como desejo de boa sorte, mas, no Brasil, seu uso pode ser ofensivo, como exemplifica Paiva (2016, p. 385).

Sob a perspectiva da multimodalidade, os *emojis* relacionam-se com os aspectos do *layout* dos textos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), conferindo saliência à informação por meio de seus atributos, tais como contorno, cor, tamanho, de sua disposição na mensagem e de sua relação e integração com o verbal.

Além disso, simulam gestos, expressões faciais ou prosódicas e têm a função metacomunicativa de evidenciar uma resposta emocional (raiva, tristeza, frustração, alegria etc.) a um *post* motivador ou a um comentário. A título de exemplificação, apresentamos o exemplo (FIGURA 3) a seguir:

**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**

múltiplas perspectivas

7

Sumário

Exemplo 3

 **National Geographic TV** 27 de setembro de 2017 · 🌐

#SuaFoto Quantos jacarés você vê nesta imagem do Pantanal? Foto de Carlos Grillo é a escolhida de hoje. Confira a galeria completa e participe: www.nationalgeographicbrasil.com/fot.../sua-foto-setembro-2017



CARLOS GRILLO/SUA FOTO

👍👎👉 406 22 comentários 11 compartilhamentos

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Comentário



3 ou 4??? 🐊 linda foto 🐊🐊🐊

Curtir · Responder · 1 a

FIGURA 3 – National Geographic
<https://www.facebook.com/276172940703/photos/10157618017000704/>.
Acesso em: out. 2018

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

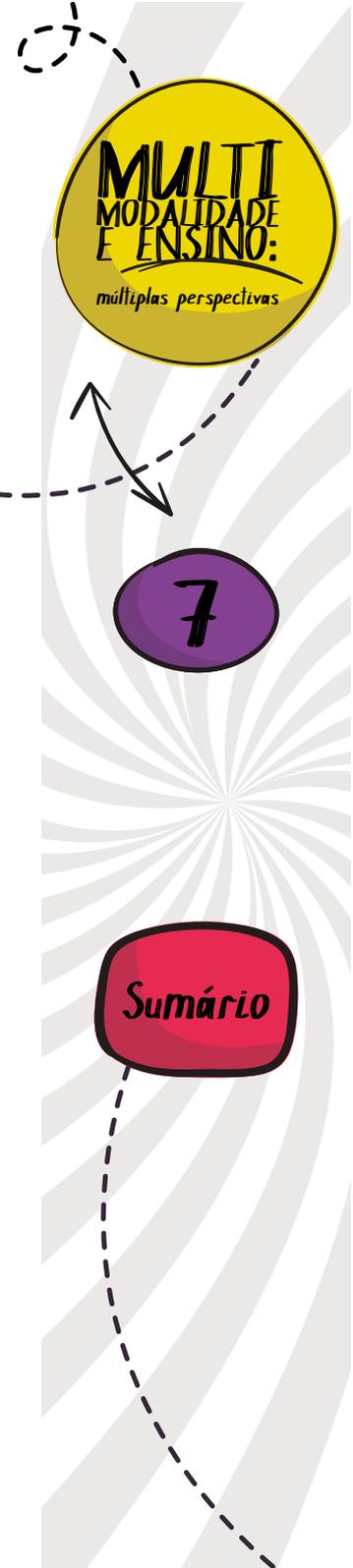
Sumário

Os *emojis* assumem primordialmente função fática, uma vez que atuam no estabelecimento e/ou na manutenção de contatos. Essa função é um aspecto crucial em rituais de vinculação entre as pessoas e na construção de uma face social pretendida (GOFFMAN, 1980, 2007). Além da função fática, desempenham função metacomunicativa, pois são respostas emocionais a um comentário.

O *emoji* 🤔, usado para indicar pensamento segundo a *emojipedia*, assinala imagetivamente a dúvida, função metacomunicativa, quanto ao número exato de jacarés encontrados na foto. Já o *emoji* 🍌, na imbricação com o conteúdo verbal do comentário, exerce a mesma função, indicando apreciação da foto. No que diz respeito à continuidade tópica, ambos reforçam a focalização do tópico em andamento.

Segundo Galembeck (2017), a expansão tópica ocorre por meio do fornecimento de complementares ou adicionais. No comentário, a resposta à pergunta realizada no *post* inicial é um procedimento de desenvolvimento do tópico focalizado.

No exemplo a seguir, discutiremos mais o papel dos *emojis* na progressão tópica e, conseqüentemente, na construção da coerência.



Exemplo 4



FIGURA 4 – Reportagem Folha Ilustrada
https://www.facebook.com/folhailustrada/?ref=br_rs
Acesso em: out. 2018

A postagem da FIGURA 04 gerou 24 comentários, no entanto, para efeito de análise, consideramos aqueles comentários que assumem a configuração de um emoji ou que se constituem na imbricação entre conteúdo verbal e *emoji*.

MULTI MODALIDADE E ENSINO: *múltiplas perspectivas*



7

Sumário



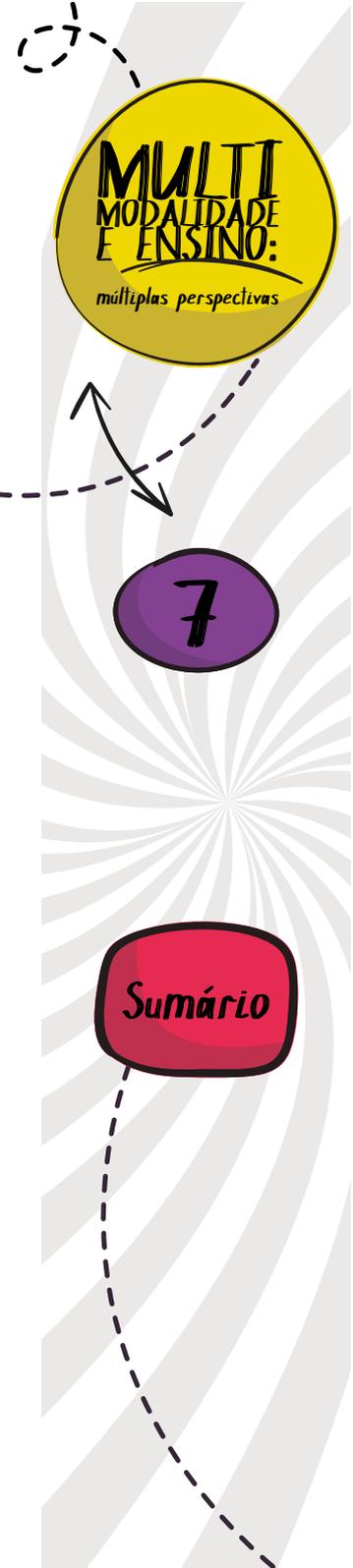
FIGURA 5 – Comentário
https://www.facebook.com/folhailustrada/?ref=br_rs
Acesso em: out. 2018

Segundo o *site* emojiopedia, a carinha com vômito é utilizada para enfatizar o desgosto/desaprovação. No comentário em questão, o *emoji*, além de indicar uma resposta emocional à postagem, sinaliza uma dimensão argumentativa, que diz respeito à transmissão de um ponto de vista sobre as coisas do mundo, sem a intenção de persuadir diretamente (AMOSSY, 2018).

Além disso, o comentário 1, por meio do *emoji* propicia a continuidade tópica, apresentando ao leitor uma avaliação em relação à notícia focalizada. Importante estratégia de estado de ativação da informação (CHAFE, 1994) na memória dos usuários, o *emoji* possibilita que um usuário da rede reestabeleça a conexão com o tópico instaurado e tenha noção de como se deu a sua orientação temática.



FIGURA 6 – Comentário 2
https://www.facebook.com/folhailustrada/?ref=br_rs
Acesso em: out. 2018



No comentário 2 (FIGURA 6), o *emoji* de um porco cor-de-rosa, acompanhado de um *like* imagético, mantém contextualmente a conectividade com o texto-fonte, evidenciando uma intenção argumentativa no sentido de uma crítica à notícia. Esse *emoji*, por meio do estado de ativação da informação veiculada no *post*, promove a continuidade tópica e a manifestação da subjetividade do usuário que avalia negativamente a pertinência da notícia. Nessa visão, *emojis* exercem função mediadora no processo de construção da coerência entre os comentários e o *post* motivador.

Com base nos exemplos discutidos, consideramos que os *emojis* não desempenham função meramente lúdica ou estética, no sentido de tornar o texto mais divertido ou atrativo visualmente. São recursos multimodais de que se valem os usuários para construir sentidos em suas interações na rede.

Além das funções fática (estabelecer e manter contato) e metacomunicativa (expressar reação emocional), atuam na progressão tópica, evidenciando aprovação/desaprovação ou avaliação de mensagem.

Os *emojis* são altamente dependentes do contexto e atuam como importantes pistas de contextualização, que orientam os usuários acerca do(s) assunto(s) focalizado(s) nos comentários. Observamos que os *emojis* dos exemplos 3 e 4 atuam na continuidade/manutenção tópica, uma vez que ampliam o tópico discursivo em andamento por meio de declarações de acordo ou desacordo em relação ao *post* motivador, sinalizando orientações argumentativas, bem como mantêm o tópico em foco, contribuindo para a construção da coerência.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

Sumário

AS PRÁTICAS TEXTUAIS ONLINE EM SALA DE AULA

Como discutido, a produção textual no *Facebook* põe em evidência uma escrita 1. participativa e colaborativa, cuja autoria é ampliada entre os milhares de usuários que publicam, editam e compartilham seus textos; 2. multimodal, que põe em evidência as diferentes funcionalidades de recursos semióticos.

Em relação ao *emojis*, são muitas as suas funções como já indicamos: estabelecer e manter relações interpessoais (função fática), de manifestar emoções e sentimentos (função metacomunicativa) e de atuar como relevantes procedimentos de manutenção/expansão tópica, evidenciando avaliações (função textual-discursiva) e, conseqüentemente, contribuindo para a construção da coerência.

Assim, essas práticas de escrita que ocorrem no espaço da rede de forma participativa e interativa como configuradas nos comentários podem se constituir em sala de aula em objeto de discussão e reflexão sobre alguns aspectos como: o tópico que se encontra em discussão em um conjunto de comentários; elementos que contribuem para a identificação do tópico, bem como para a sua continuidade ou descontinuidade; características do modo de produção e de veiculação dos textos; conhecimentos compartilhados entre os usuários revelados nos comentários que produzem; sinalizações verbais e não verbais, neste último caso, com atenção especial para os *emojis* e suas funções na composição dos comentários e de seus sentidos.

É preciso, portanto, que a escola faça uso do potencial de comunicação do universo digital, a fim de instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, 2018), tornando mais significativas as práticas de produção textual.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

Sumário

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex, 1997.

BLIKSTEIN, I. A função do discurso nas redes sociais digitais. *Revista Discursos Fotográficos*, v.13, n.23, p.13-36, ago./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/viewFile/33603/23656>>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: out. 2018.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, 2010. p. 56-71.

CHAFE, W. L. *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

DEGANO, C. Textuality on the web: a focus on argumentative text types. In: Lim, Hwee Ling, and Fay Sudweeks. *Innovative Methods and Technologies for Electronic Discourse Analysis*. IGI Global, 2014, p. 414-436.

ELIAS, V. M. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.). *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teorias(s) e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 81-98.

_____. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência? In: CABRAL, A. L.; MINEL, J. L.; MARQUESI, S. C. (Org.). *Leitura, escrita e tecnologias da informação*. São Paulo: Terracota Editora, 2015, p. 53-74.

_____; CAVALCANTE, M. M. Linguística textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/PPGEL-UFES, 2017. p 317-338.



**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**
múltiplas perspectivas

7



Sumário

GALEMBECK, P. T. Linguística Textual e Análise da Conversação: o tópico discursivo e seus processos de expansão. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/PPGEL-UFES, 2017. p. 189-212.

GOFFMAN, E. A elaboração da face. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERRING, S. C.; DAINAS, A. R. Nice Picture comment! Graphicons in Facebook comment threads. *Proceeding of the Fiftieth Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-50)*. Los Alamitos, CA : IEEE, 2017. Disponível em <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/hicss.graphicons.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; _____. KOCH, I. O texto na Linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

KRESS, G. The profound shift of digital literacies. In: GILLEN, J.; BARTON, D. *Digital Literacies. Research briefing for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme – Technology Enhanced Learning)*. London: London Knowledge Lab, Institute of Education, 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/273313102_Gillen_J_Barton_D_2010_Digital_Literacies_Research_briefing_for_the_TLRPTEL_Teaching_and_Learning_Research_Programme_Technology_Enhanced_Learning_London_London_Knowledge_Lab_Institute_of_Education Acesso em: out. 2018.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.

_____; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, Teun (Org.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2008. p. 373-416.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

7

Sumário

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Língua e instrumentos linguísticos*. Campinas: Pontes, 1999. p. 21-46.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MITTERMAYER, T.; SANTAELLA, L. Dialogismo no facebook. In: SANTAELLA, L (org.). *Sociotramas: estudos multitemáticos sobre redes digitais*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014, p. 91-100.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JUBRAN, C. A. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP. V. I, 2006.

_____ et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*, vol. II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992.

OLIVEIRA, M. R. Interações na blogosfera. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 157-179.

PAIVA, V. L. M. de O. A linguagem dos emojis. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2016, vol.55, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18132016000200379-0103> Acesso em: set. 2018.

PIMENTA, S.; SANTOS, Z. B. Linguística Textual e a perspectiva sociossemiótica da linguagem: orquestrações multimodais de significados. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V, M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/PPGEL-UFES, 2017. p. 387-406.

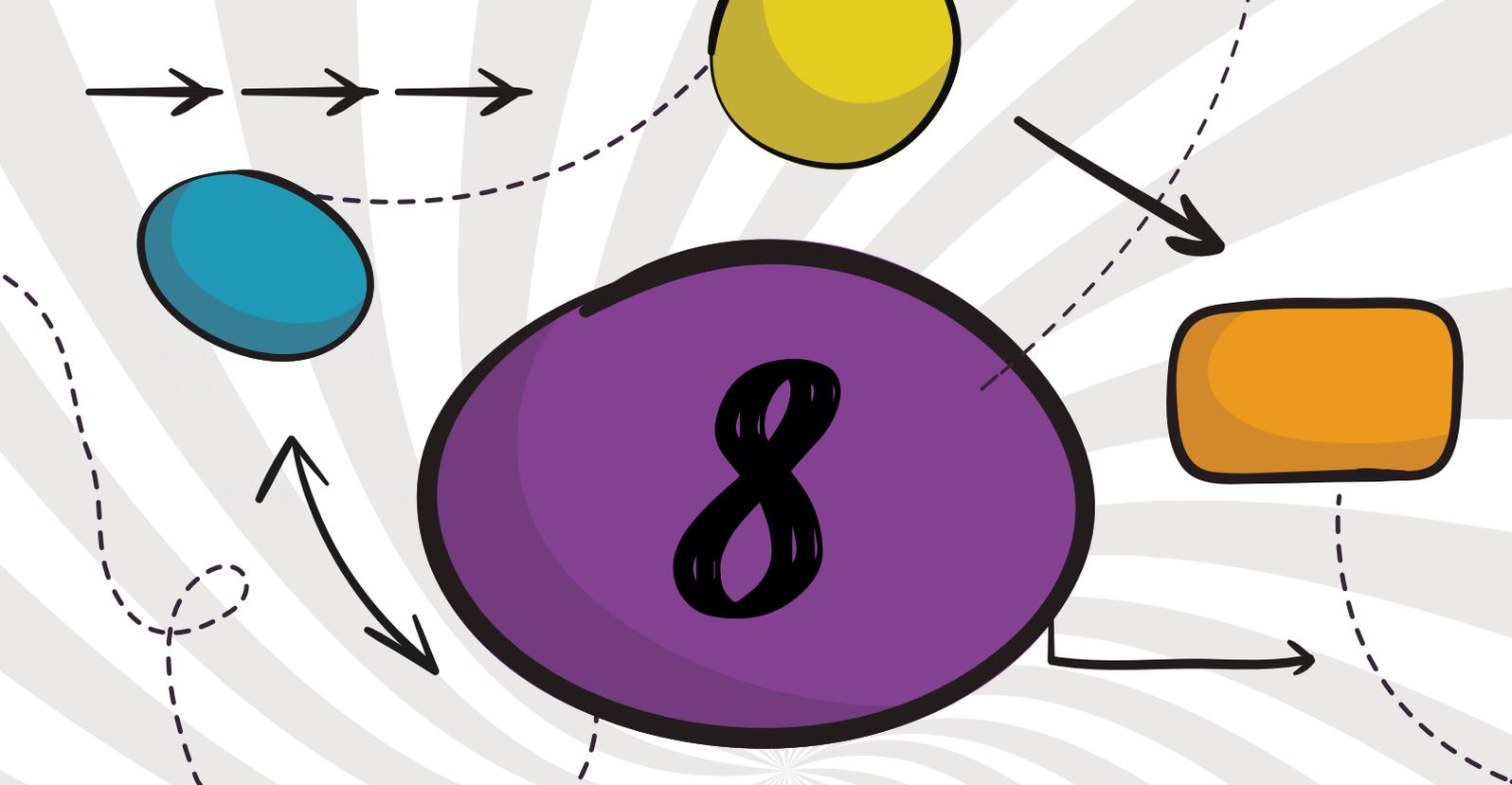
RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua - repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

STORRER, A. A coerência nos hipertextos. In: WIESER, P.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 98-120.

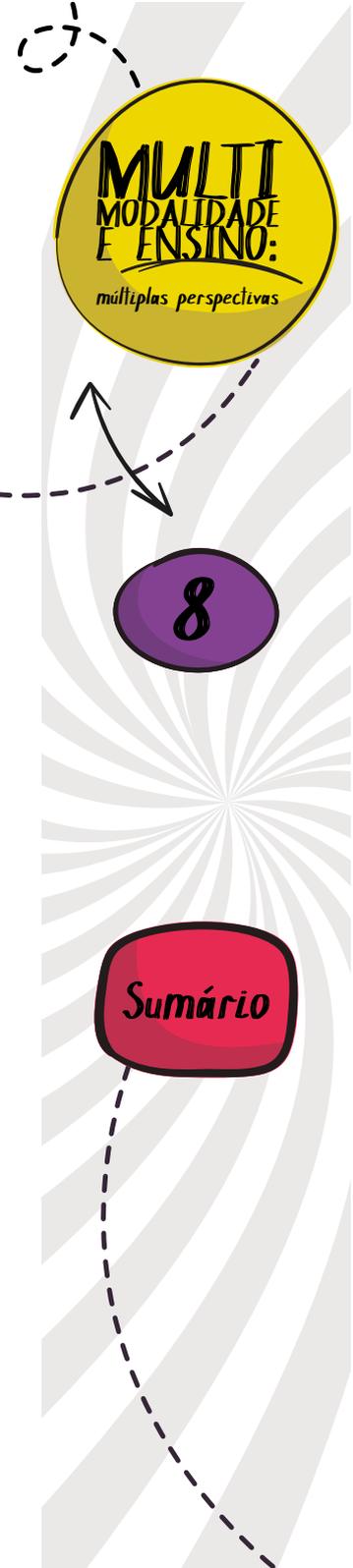
VAN DIJK, T. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: UFPE, 2009.



*As práticas multimodais
de leitura e escrita
na contemporaneidade*

Záira Bomfante dos Santos
Vanessa Tiburtino



Resumo:

Este trabalho¹ objetiva refletir sobre a paisagem semiótica da comunicação e suas mudanças em decorrência das características da sociedade contemporânea, marcada por transformações contínuas e rápidas, tornando-se cada vez mais tecnologizada ou digitalizada. No primeiro momento, centra-se na discussão das novas condições para o letramento e o modo como é concebido na literatura atual, abrangendo as contribuições da multimodalidade nas práticas de leitura e escrita com base nos apontamentos de Kress (2003, 2010). No segundo momento, propõe discutir como as conceptualizações dos significados composicionais e interacionais que permeiam os textos multimodais podem potencializar o ensino de língua adicional contexto de sala, analisando, para tanto, a dinamicidade de um hipertexto a partir da interpretação os contextos sociais e culturais de circulação e produção de *design* e enunciados. Mais especificamente, o trabalho fomenta a discussão de como textos, que circulam socialmente, bem como o modo e o meio escolhido, trazem a representação dos sujeitos em condições de vulnerabilidade social, tratados como refugiados. Nesses parâmetros, esse trabalho aborda e defende a perspectiva de um ensino que considere a dimensão multimodal da comunicação, a negociação de sentidos, a produção de significados, não se restringindo a uma perspectiva de ensino centrada na materialidade da língua.

Palavras-chave:

Multiletramentos. Multimodalidade. Ensino. Hipertexto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por mais que pareça ser redundante falar de multimodalidade ou em práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade, conforme é designado no título deste trabalho, é inegável que a multiplicidade de modos e recursos envolvidos no

1. Trabalho desenvolvido no LEAL – Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas da UFES, como parte do projeto intitulado “O ensino de línguas e a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos no norte do Espírito Santo, com apoio do Edital FAPES/CNPQ nº 04/2017, processo 80657834.”



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8

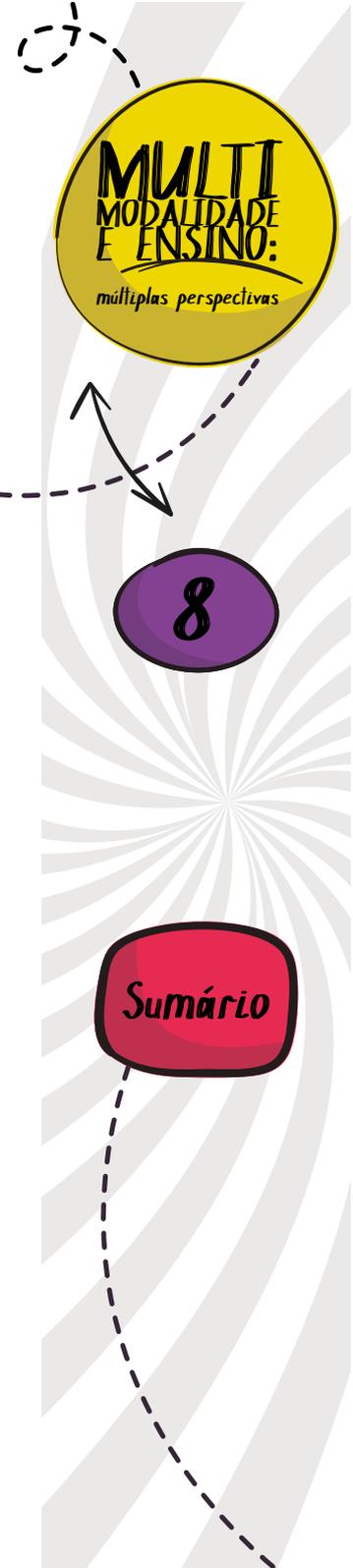


Sumário

processo de escolhas, na paisagem semiótica contemporânea, produza percursos de leitura, configurações da escrita em novos moldes. Em diálogo com Jewitt (2005), à medida que as palavras chegam à tela do computador, giram, deslizam e se dissolvem, a imagem, o som e o movimento entram na vida cotidiana e nas salas de aula de maneiras novas e significativas, formas que reconfiguram e (res)significam a relação entre imagem e palavra. Nesses parâmetros, buscaremos discutir essas configurações modais e como elas afetam a produção de textos e a leitura dos alunos no contexto escolar e fora da escola. Ao olhar o caráter visual da escrita e suas mudanças do papel para tela, vemos como a colonização da imagem desestabiliza e descentra a predominância da palavra.

Ao fazermos uma reflexão sobre a paisagem semiótica da comunicação e suas mudanças em decorrência das características da sociedade contemporânea, marcada por transformações contínuas e rápidas, tornando-se cada vez mais tecnologicizada ou digitalizada, abordaremos a multimodalidade para o contexto da leitura e escrita e o que tais mudanças significam na concepção do que venha a ser um sujeito letrado nessa nova paisagem comunicacional. Se depreendermos que o termo letramento busca abranger os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a leitura e escrita, sejam eles locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais recorrendo contextos sociais diversos (escola, família, trabalho, mídias, etc.), não é possível pensar o letramento isoladamente como uma realização linguística, conforme assevera Kress (2003)

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintivos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio de a tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados que representam e comunicam em todos os níveis e em todos os domínios. (p.1).



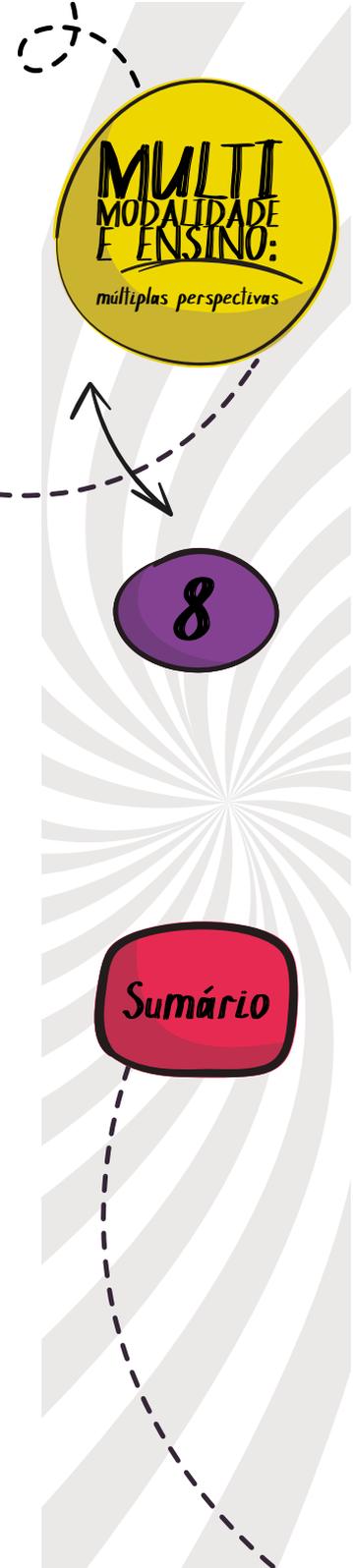
Dessa ótica, o autor argumenta que há razões significativas para se lançar um novo olhar sobre esta nova paisagem da comunicação, a fim de se estabelecer uma nova agenda de pesquisa para os estudos em semiótica humana no domínio da comunicação e da representação. A tendência dos anos futuros é a produção de uma paisagem semiótica dos meios de comunicação cada vez mais multimodal. Para tanto, há necessidade de ler e relacionar-se com esses textos de maneira adequada. Assim, nossa intenção, por meio deste trabalho, é estabelecer um olhar para além do linguístico.

Nesses propósitos, discutiremos como as conceptualizações da multimodalidade e a noção de *design* podem potencializar a leitura e a escrita, através da apreciação de um hipertexto. Para tanto, mais especificamente, direcionamos o nosso olhar para os aspectos composicionais de um hipertexto e as relações estabelecidas com o leitor ao situar os sujeitos em condições de vulnerabilidade social, tratados como refugiados² e, por último, ressaltamos as contribuições da leitura como uma prática multimodal.

MULTIMODALIDADE E DESIGN: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA SE PENSAR AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

O termo multimodalidade foi introduzido para ressaltar a importância de considerar outras semiotes além do uso da linguagem, como imagem, música, gesto. A crescente ubiquidade do som, da imagem, do cinema, da televisão, da internet etc. está, sem dúvida, atrás dessa nova ênfase e interesse na complexidade

2. Observamos que no decorrer do *corpus* analisado os participantes são referenciados pelo termo refugiados. Contudo, o nosso olhar no decorrer do trabalho para essa questão repousa na compreensão de que são sujeitos em condições de vulnerabilidade social, em uma situação transitória. Logo o termo refugiado não como atributo desses sujeitos, inerente a eles.



multissemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor. Nesses moldes, é fato que os textos que produzimos e consumimos cada vez mais são marcados por essa complexidade, visto que as muitas possibilidades (*affordances*) que a tecnologia para a informação e comunicação nos oferece são exclusivas dessa era digital. Dentro dessas possibilidades, incluímos os hipertextos, salas de bate papo de vários tipos, e-mails, blogs, vídeos, recursos de pesquisa, dentre outros. Essas características suscitam novos tipos de práticas de letramento. Assim, devido à dimensão digital dessas práticas letradas e o acesso crescente a espaços com possibilidades de arranjos multimodais, os alunos têm oportunidades de se engajarem tanto como produtores e consumidores de materiais textuais.

Por meio do esquema a seguir (FIGURA 1) podemos visualizar como as mudanças proporcionadas pelas tecnologias e advento da internet influenciam as formas de comunicação e produção de textos atualmente.

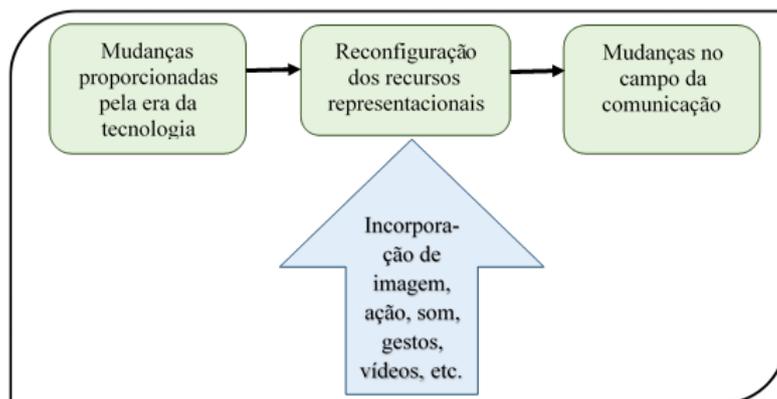
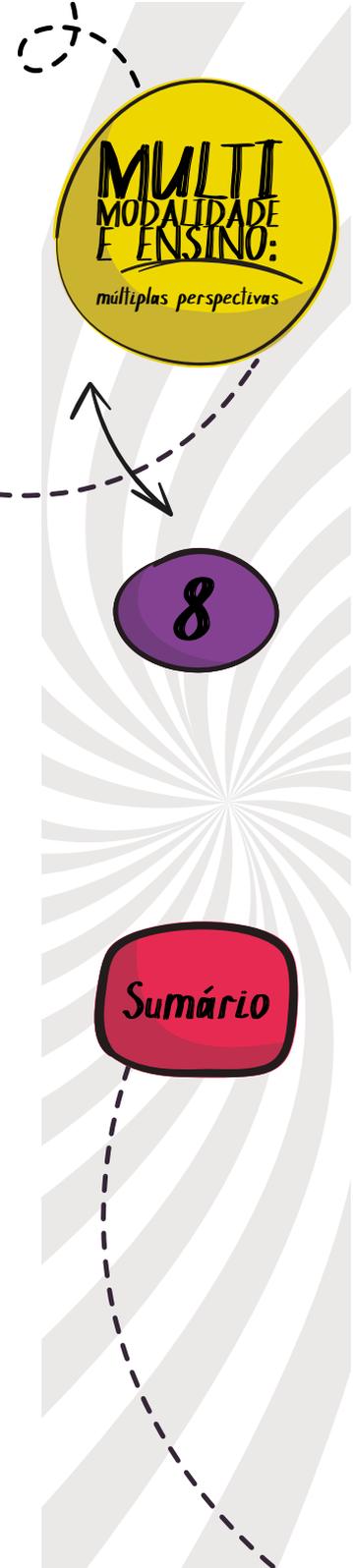


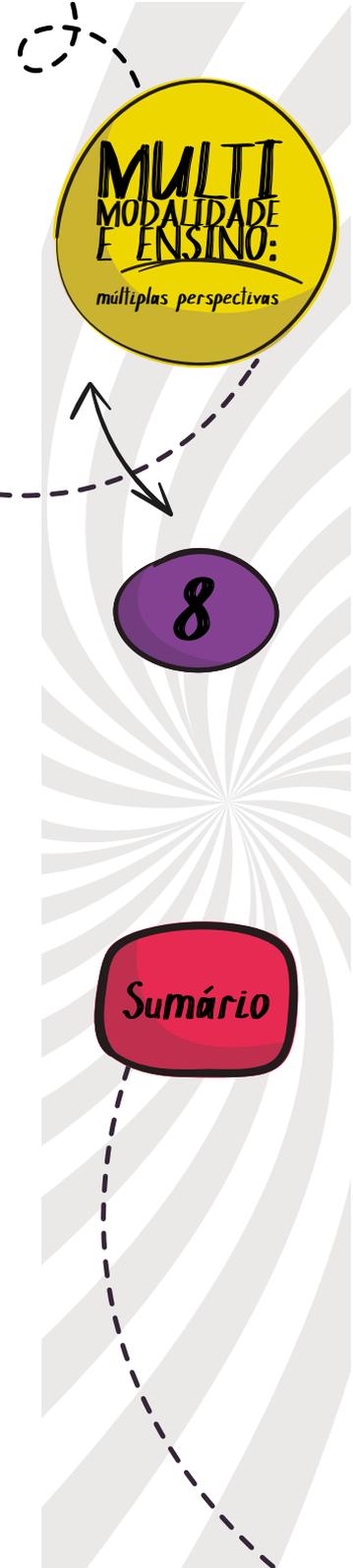
FIGURA 1 – Mudanças na paisagem semiótica.
Fonte: Elaborado pelas autoras.



O esquema (FIGURA 1) representa, de forma compactada, as transformações que os recursos tecnológicos proporcionaram na paisagem semiótica dos textos; estes, por sua vez, incorporaram sons, imagens estáticas e em movimento, cores, tipografias, levando a criação de tipos e gêneros textuais diversos que interagem de forma dinâmica e ágil com o interactante; neste panorama de mudanças textuais, destaca-se o hipertexto, que oportuniza a possibilidade de o leitor se tornar mais engajado nas principais temáticas que permeiam a realidade através de uma leitura que caminha para muito além da mera decodificação de palavras, pois exige a exploração das várias demarcações dos desdobramentos textuais dispostos na tela, visando à construção de uma conexão coesa entre eles. Assim também destaca Xavier (2010) ao apontar que

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de oceano digital. É assim o hipertexto. Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial o faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente (p. 209).

A implementação e instanciação de vários modos que o hipertexto carrega simultaneamente possibilitam cada vez mais arranjos/disposições textuais marcados por uma linguagem coreografada. Diante dessa paisagem comunicacional, os produtores de textos tem a sua disposição um repertório de modos e recursos na produção de gêneros multimodais, como podemos visualizar na figura abaixo:



Modos semióticos de “meaning-making” e recursos correspondentes

Modo Verbal

Recursos: orações, palavras, sintaxe, linguagem figurativa, hesitações, “fillers” etc.

Modo Visual

Recursos: imagens, fotos, emojis, cores e suas nuances, perspectivas, tamanhos, localização espacial etc.

Modo Sonoro

Recursos: sons, trilhas sonoras, efeitos sonoros, entonação, tonicidade, ritmo, assobios etc.

Modo Gestual

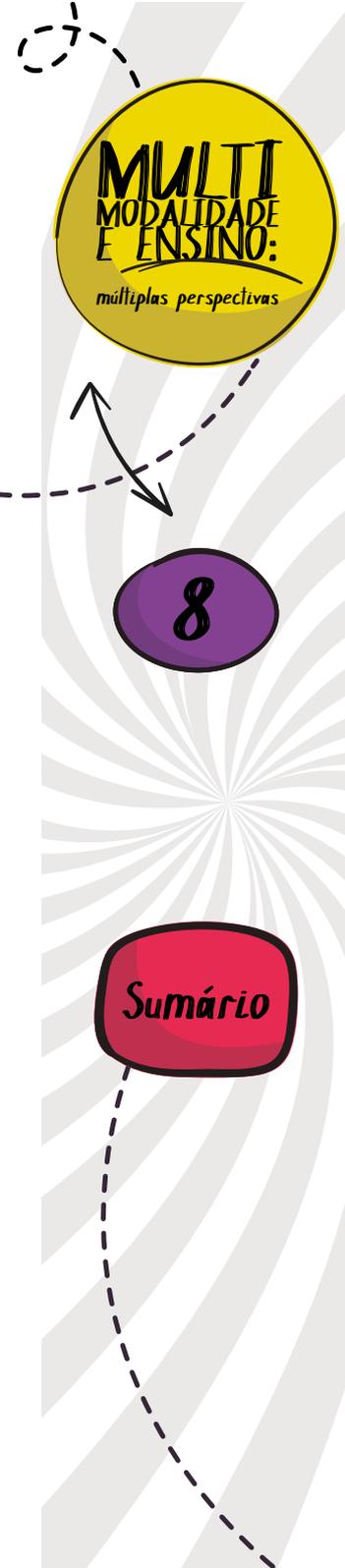
Recursos: gestos, linguagem corporal, postura, expressões faciais, contato pelo olhar etc.

Modo Espacial

Recursos: espaço em branco, *layout*, *boxes* para salientar informação importante etc.

FIGURA 2 - Modos semióticos e seus recursos
Fonte: Dias, 2018, p. 104.

Nesses termos, a compreensão multimodal de letramento requer uma investigação dos múltiplos usos num conjunto multimodal em qualquer evento comunicativo, sendo, portanto, elementar incorporar a representação não-linguística e paralinguística dentro da compreensão de letramento no contexto de ensino. Torna-se elementar compreender os novos *designs* e como estes demarcam um arranjo de escolhas de diferentes modos para realizar, (re) contextualizar posições, relações sociais, além do conhecimento em um arranjo para um público específico. O termo *design* tem sido recorrente nas ciências humanas e sociais buscando recobrir as mudanças dos ambientes sociais, marcados por uma fluidez e não convencionalidade.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

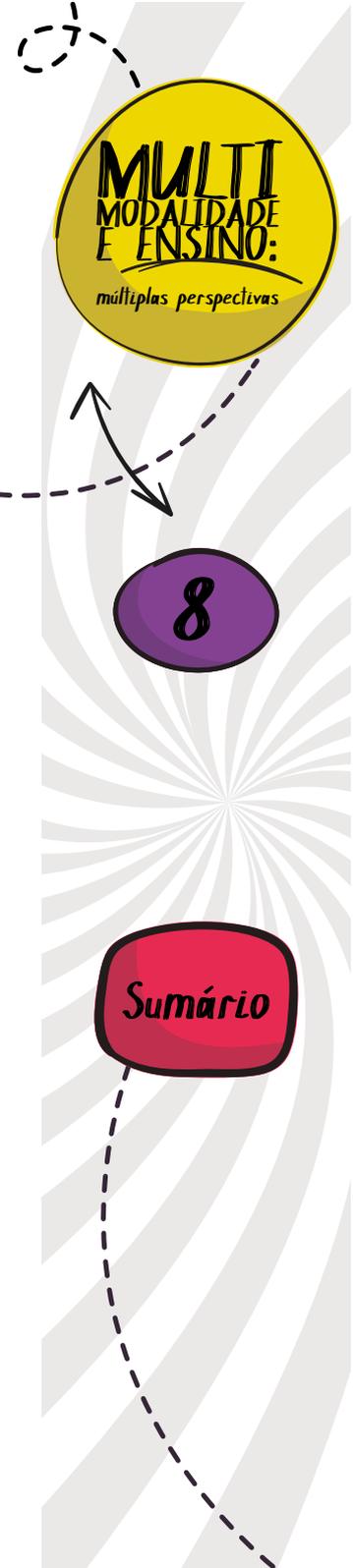
8

Sumário

A noção de *design* identifica um processo ativo e dinâmico da comunicação contemporânea, designando como as pessoas fazem o uso de recursos disponíveis em um determinado momento da comunicação para realizar seus interesses como produtores de signos. Para Kress (2010) *design*, então, é o uso do recurso semiótico em todos os modos semióticos e combinações, formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada situação. Ele projeta e organiza o arranjo de todo um conjunto de escolhas cujo resultado é o texto.

Considerando a possibilidade de escolhas de recursos na produção de significados, advindos dos meios tecnológicos, os textos têm adquirido variadas disposições/arranjos. Esses arranjos refletem a produção de um conhecimento a partir do interesse do seu produtor em selecionar os recursos mais aptos e plausíveis na situação de comunicação. É nessa perspectiva que buscamos observar as escolhas realizadas, a organização, a partir do interesse do produtor, para realizar os textos e estabelecer relações sociais com o potencial leitor, contextualizando posições e representações, mais especificamente, em relação aos participantes envolvidos – indivíduos em condições de vulnerabilidade social. Para tanto, teremos como objeto de análise a página virtual do *Washington Post*³ que busca trazer para seus leitores a crise dos refugiados Sírios. Buscaremos analisar o *design* dos textos, os desdobramentos na construção da interação dos participantes envolvidos e como esse espaço pode viabilizar construção de significados e múltiplas leituras no contexto de ensino.

3. Informações disponíveis no endereço: << <http://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/> >> acesso em 30 de março de 2018.



Situando o *corpus*

No intuito de analisar como os diferentes recursos, modos e formas de escolhas influenciam na construção de significados (*meaning making*), tomamos como exemplo de análise o conteúdo de um site que retrata histórias de 18 (dezoito) pessoas em vulnerabilidade social, tratadas como refugiados sírios. Considerando o momento histórico atual, em que o mundo assiste à crítica situação humanitária vivida por grande número de pessoas oriundas da África, Oriente Médio e Ásia, que deixam seus países devido a guerras, conflitos, intolerâncias, violações de direitos humanos, desesperança e outros, este trabalho busca observar, mais especificamente, como o drama de milhares de refugiados sírios é contextualizado, como os textos são orquestrados dentro do suporte a que estão veiculados e como podem ser lidos bem como estimular o engajamento crítico em eventos de letramento no contexto de ensino de uma língua adicional.

O esquema a seguir (FIGURA 3) apresenta informações gerais a respeito do hipertexto utilizado como *corpus* para os desdobramentos da análise a que se propõe o presente capítulo.

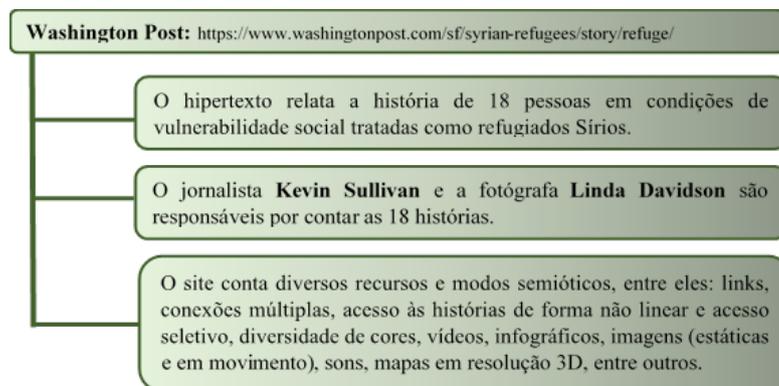
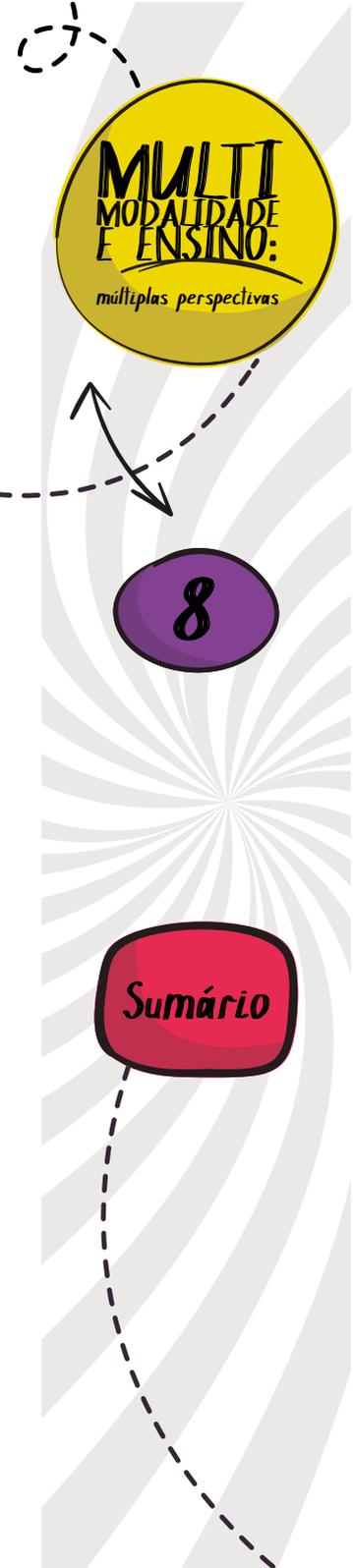


FIGURA 3 – Informações gerais do site/ hipertexto analisado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.



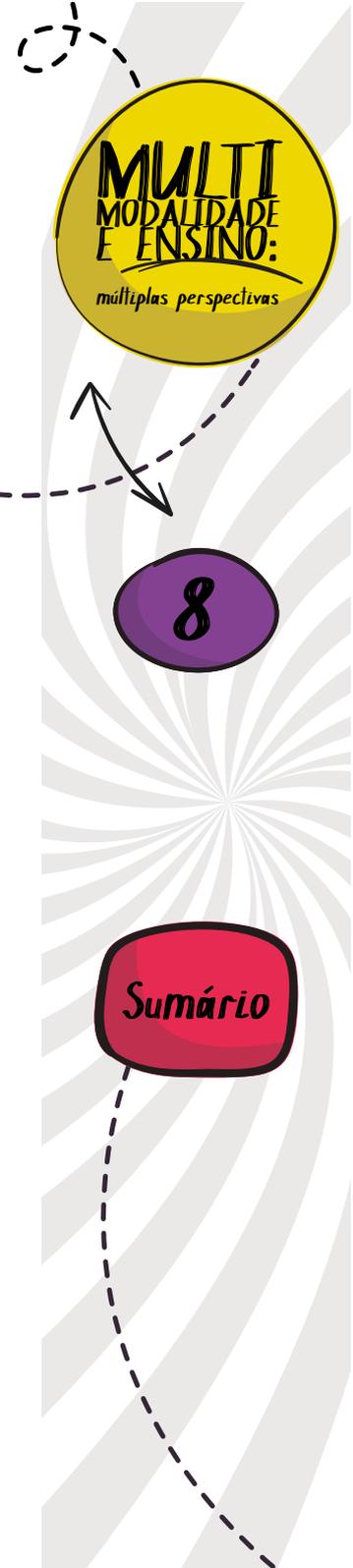
Como se percebe no esquema acima (FIGURA 3), o jornal que veicula o site é o *The Washington Post*, um dos mais antigos jornais diários dos Estados Unidos. A paisagem é composta por diversos recursos, enfatizando a heterogeneidade de modos típicos da comunicação virtual que nos permeia atualmente. A página é marcada por muitos *hiperlinks* que conectam o leitor a vários outros textos que contextualizam histórica e socialmente a situação dos participantes.

Para organização do trabalho e análise, observaremos como se dá a organização do *design* da página, considerando o uso de diversos modos semióticos que colaboram na organização do texto e, conseqüentemente, no estabelecimento de relações, a fim de perceber as potencialidades e os caminhos que o leitor tem para sua leitura, por meio da seleção da história de capa de um dos participantes. Para apreciação dos arranjos composicionais e interacionais, baseamo-nos nas contribuições de Kress e van Leeuwen (2006) conforme resumido nas tabelas 1 e 2 que se seguem.

Tabela 1 - Aspectos composicionais

Aspectos Composicionais	
Molduras	Refere-se aos elementos ou grupos de elementos que podem ser conectados ou separados uns dos outros, havendo, assim, várias formas de se realizar a moldura para marcar conexão e descontinuidades entre os elementos.
Saliência	Refere-se à configuração dos elementos com a finalidade de atrair a atenção do leitor; sendo realizada por fatores como localização no primeiro ou segundo plano, tamanho, perspectiva, contrastes de tonalidade ou cor, diferenças de brilho

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006.



No que se refere aos aspectos interacionais, considerar-se-á:

Tabela 2 - Aspectos interacionais

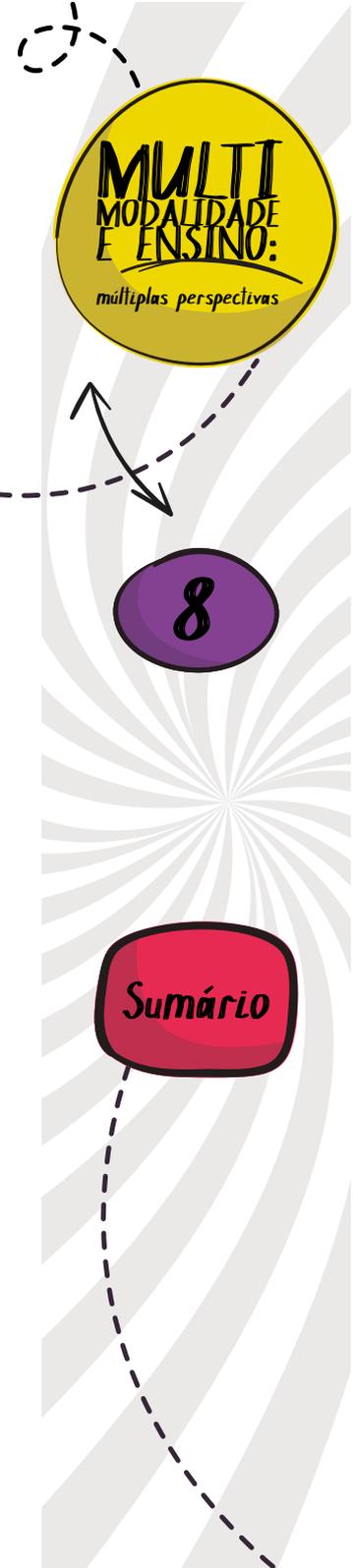
Contato	Marca uma maior ou menor interação com o leitor, em que se pode classificar as imagens a partir da expressão/modo semiótico do olhar;
Distância Social	Realizada pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento, pode codificar maior ou menor distância social.
Atitude	Dimensão que revela a perspectiva da imagem, o ângulo ou o ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados.
Tipografia, cores	Funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos.

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006.

Baseadas nas contribuições acima, buscaremos compreender como os significados são produzidos e negociados em um espaço de hipermodalidade a partir da conjunção de vários modos e os seus desdobramentos no processo de leitura e interpretação.

AS MÚLTIPLAS MODALIDADES: SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS E INTERACIONAIS

Ao considerar as múltiplas modalidades na construção de significados de um texto, compreendemos, segundo as acepções de Koch (2005, p.61), que “todo texto é um hipertexto”, em outros termos, todo texto é plurilinear na sua construção. Assim, tem-se o hipertexto como um “suporte linguístico-semiótico intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (Ibid.), marcado com um conjunto de possibilidades para construir relações de significados ao longo de percursos, dialogando com outras interfaces semióticas.



Nessa lógica, o *design* na página do *Washington Post* é caracterizado pela hipermodalidade, em que a interação entre imagens e componente verbal, significados baseados no som são trazidos como um artefato semiótico em que significados em diferentes escalas de organização sintagmática são conectados em uma complexa rede. É possível perceber um complexo jogo entre cores, texto escrito, elemento sonoro, imagens em movimento e enquadramento, repleto de fios semióticos tecidos para a construção de significados do texto, asseverando o caráter dinâmico e interativo da linguagem e sensibilizando o leitor por uma temática tão complexa e cautelosa como a Guerra na Síria e a situação dos refugiados sírios no mundo. É essencial adentrar-se em cada modo semiótico utilizado para entender a completude das histórias contadas no site, visto que, de fato, agora não é mais possível entender a linguagem e seus usos sem compreender o efeito de todos os modos de comunicação que estão (co)presentes no texto.

A visão geral do site, ao primeiro acesso, permite a percepção da sua dinamicidade: várias imagens em movimento (FIGURA 4) juntam-se para formar o rosto da garota (FIGURA 5) que estampa, logo abaixo, a história de capa. As imagens simulam o corpo de diferentes figuras que compõem os indivíduos em situação de vulnerabilidade social: crianças e senhoras correndo, casais de mãos dadas caminhando em certa velocidade, idosos com muletas movendo-se vagarosamente, jovens em ritmo acelerado com mochilas sobre os ombros e outros em ritmo mais lento completam a imagem inicial que simula a partida para outro lugar que não a zona de conflito e guerra, reforçando, então, a necessidade de enfrentar travessias perigosas em fronteiras com outros países, a fim de não mais viver em condições diárias de sofrimento e de risco iminente de morte.



THE VOICES

FIGURA 4 - Panorama do site, com imagens em movimento
Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/?noredirect=on>

Toda a movimentação inicial das figuras relatadas ocorre sob o som de um toque triste e rápido e formam a imagem do rosto da menina de 7 (sete) anos de idade que protagoniza a história de capa do site: Dania Amroosh. Essa orquestração de modos atua para construir a representação do tema abordado, negociando a identidade dos participantes, as relações sociais com o leitor e definindo a organização composicional do texto.

Considerando que a interpretação semiótica humana é interativa, nesse complexo movimento de criação de significado real, reconhecemos padrões por processamento paralelo de informações de diferentes tipos e fontes, onde não estamos cientes da lógica sequencial e, assim, aprimoramos nossas percepções e interpretações à medida que percebemos e integramos novas informações em padrões anteriores de maneira que dependem, em parte, de padrões já construídos e que, em dado momento, se tornam provisorios. Noutros termos, isso é perceptível quando lemos o texto, com relativa extensão, fomentamos expectativas sobre o que virá em relação a narrativa trazida, revisamos nossa interpretação do que já foi lido e das expectativas que formamos antes de lê-lo.



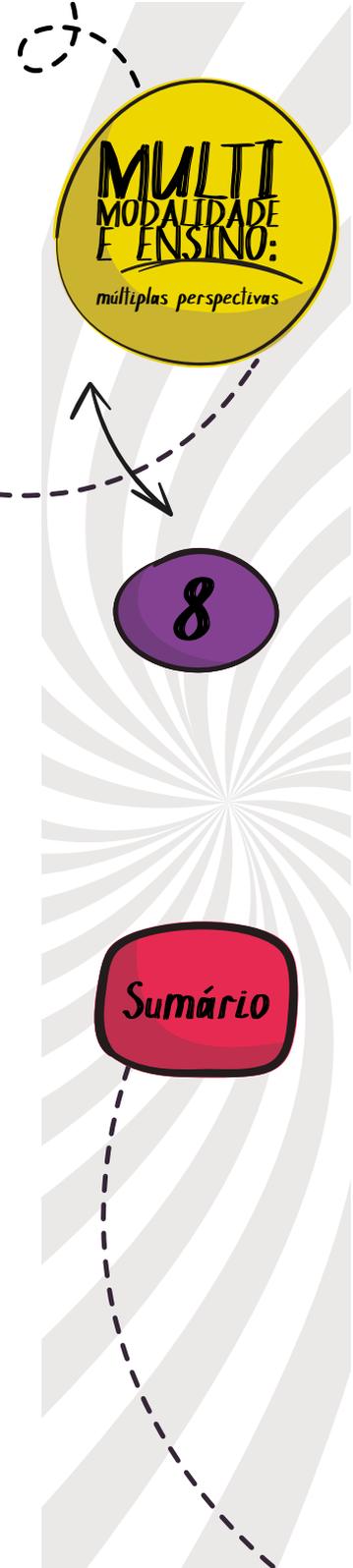
THE VOICES

FIGURA 5 - Panorama ao acessar o site, após junção das imagens dispostas na figura 1

Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/?noredirect=on>

No texto que se apresenta na FIGURA 4, os participantes representados estão, a priori, seguindo/correndo na mesma direção, alguns cabisbaixos, demonstrando a tristeza da fuga para longe do lugar onde se encontravam. Essas imagens são apresentadas sob um som triste, um breve toque que remete a um tom fúnebre, concebendo então o contexto infeliz e doloroso em que as histórias que serão contadas acontecem; ratificam tal sensação as cores utilizadas para construção da paisagem do site: vários tons de cinza, vermelho, branco e preto. Nessas imagens, os participantes são expostos como um objeto a ser observado/contemplado. O leitor passar a conhecer o mundo dos participantes, os caminhos que eles tentam traçar diante de suas vulnerabilidades. Essa disposição de informações levam o leitor a se inserir no mundo e contexto dos participantes representados, criando um elo de identificação.

O uso das cores produz um laço coesivo que tem um significado definido ao texto e ao contexto a que as histórias pertencem, visto que criam uma rima textual, ressaltando informações, atraindo a atenção do leitor para alguns pontos, possibilitando, assim, uma leitura menos linear. Elas, dentro do hipertexto, veiculam ideias: o tom vermelho (em *18 stories*; *The voices*; *About this project*) aponta para o significado representacional de sangue, significando a dor e



violência causada pela guerra; o cinza em diversas saturações pode ser associado à intensidade do sentimento de tristeza, bem como o simbolismo com o jogo das cores preta e branca; o uso de somente quatro cores diferentes, com prevalência do cinza em diversos matizes, também remete à seriedade e complexidade das histórias que ali serão narradas. O hipertexto apresenta-se como um espaço rico de interconexão, sendo complexo organizar hierarquicamente suas estruturas sequencialmente. As cadeias coesivas do hipertexto em questão são baseadas nas relações de semelhança de uma unidade na estrutura do texto. É possível acumular gradualmente a riqueza de detalhes e o modelo de um universo ricamente desenhado, no qual podemos obter longos trechos de textos narrativos.

Após o acoplamento das imagens em movimento, visualiza-se o delinear da imagem da menina Dania (FIGURA 5), que, em seguida, estampa a história de capa. Esta imagem é disposta num ângulo frontal em que Dania olha diretamente para o leitor, marcando um envolvimento/interação. As duas imagens iniciais (FIGURA 4 e FIGURA 5) estão dispostas de forma a preencher toda a tela, sem definição de emolduramento (linha ou contorno), trazendo um efeito de descontinuidade. Comprova-se tal fato pela inserção de setas nos dois lados da tela (direito e esquerda), a fim de que o leitor possa rapidamente passar para história que se encontra a seguir – típica característica da agilidade da internet. Em outros termos, a página tem um unidade composicional derivada de uma estrutura de grade horizontal – vertical e reforçada pela cor de fundo branca e os tons secundários de preto e vermelho. O contraste de cores realça a dinâmica das imagens de tudo que está na página e o usuário percebe que a imagem remete a outros textos com o movimento do *mouse* no *link*. Assim, sendo os *links* umas das principais inovações do texto eletrônico por permitirem efetivar deslocamentos de navegação, eles também permitem ao hiperleitor acessos a outros hipertextos que estão de alguma maneira correlacionado ao tema central

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8

Sumário

da página. Há outra interseção dinâmica mediada pelos recursos da página, quando há o deslocamento da atenção da horizontal - para trás e para frente - entre os links textuais e a exploração vertical entre as imagens - de cima para baixo. Portanto, quanto às análises das duas figuras que representam a primeira paisagem ao acessar o hipertexto, podemos concluir resumidamente as pontuações que se apresentam no esquema representado pela FIGURA 6.

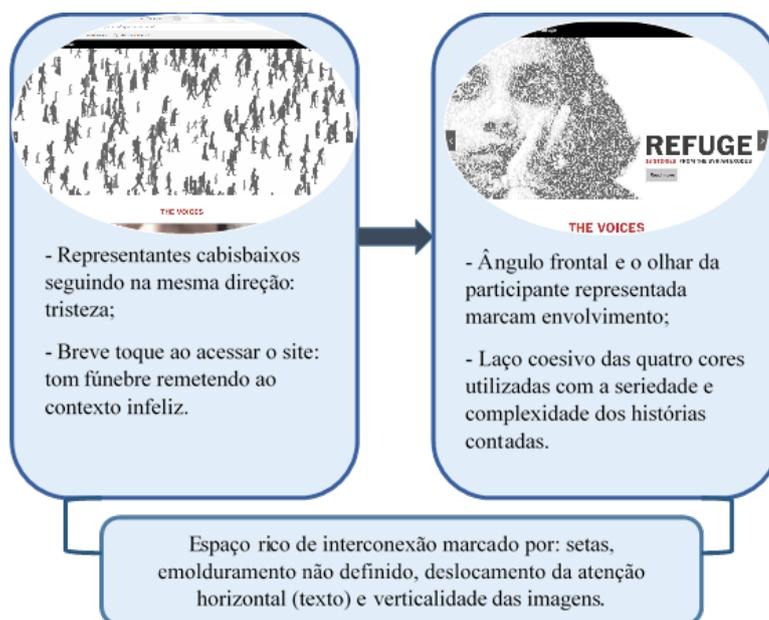


FIGURA 6 – Conclusões sobre as imagens principais do primeiro acesso ao hipertexto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda no panorama geral do site, podemos perceber (FIGURA 7) que os ícones para as 18 histórias são ilustrados através de fotos, seguidos em sua legenda com títulos bem sugestivos (*Dia do casamento; Mudando região, mudando vidas; Após um século;* entre outros). Esses títulos, além de aguçar a curiosidade do leitor,

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8

Sumário

funcionam como um elo coesivo linguístico, cuja função é organizacional; eles apresentam tematicamente as histórias e auxiliam na construção da relação semântica entre as palavras do *link* textual e a elaboração temática, estabelecendo uma coesão lexical (encaadeamento de referência) entre imagem e texto verbal. As imagens, por sua vez, são coloridas, remetendo à ideia de que por trás da tristeza e dificuldade de uma guerra, há vidas, histórias, famílias, crianças, planos, experiências e, por fim, esperança. As fotos são apresentadas por uma variedade de ângulos: frontal (marcando envolvimento) e oblíquo (distanciamento), em planos fechado (proximidade) e aberto (impessoalidade) com o leitor.

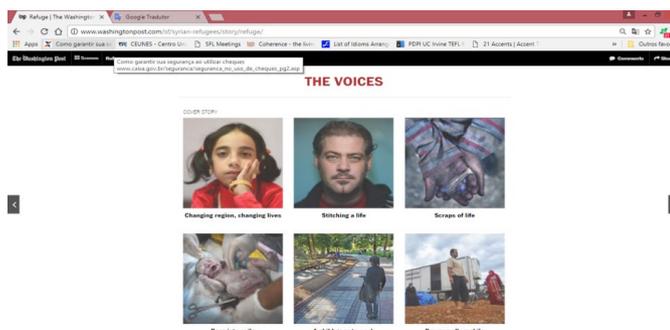


FIGURA 7 – Disposição das histórias na página

Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refugee/?noredirect=on>

A interação com o leitor do site é constante; em sua parte superior, há diversas possibilidades de compartilhamento de seu conteúdo (por redes sociais), oportunidade de registrar seu comentário, além da informação, na parte inferior (FIGURA 8), de quantos sírios deixaram o país desde o momento em que a pessoa acessou o site. Essa disposição possibilita a colaboração, o dinamismo bem como a distribuição das informações e conhecimento. Nessas configurações, o leitor passa a se posicionar e construir conhecimento de forma muito mais pública, mais aberta e menos verticalizada.

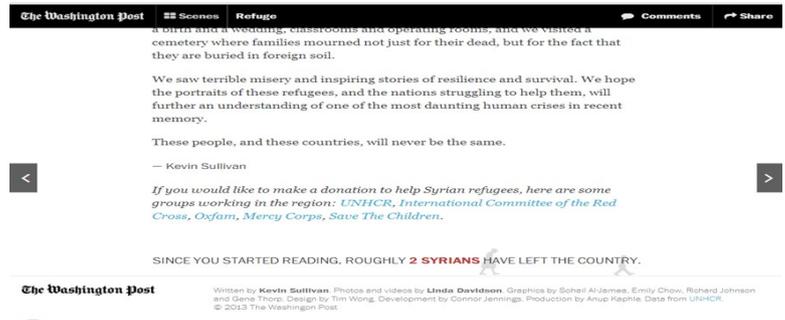
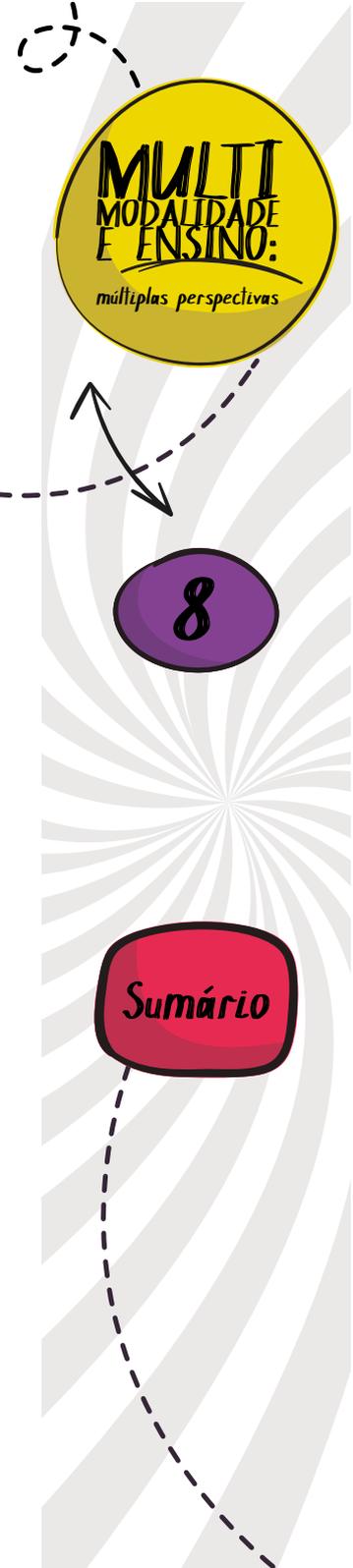


FIGURA 8 – Formas interativas no *design* da página
Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/?noredirect=on>

Na parte inferior da página, como imagem de fundo, há sombras de indivíduos correndo ou caminhando em direção à parte direita da tela, presumindo-se que estão de partida do lugar em que viviam. Essas formas de interação constante são características da era virtual e tecnológica pela qual passamos atualmente, que oportuniza, através de suas ferramentas, a dinamicidade e interação instantânea.

A interação ainda permanece através de *links* inseridos ao final da descrição do histórico do projeto (FIGURA 8); estes possibilitam que o leitor faça sua doação a grupos que trabalham na região da Síria. Percebe-se, portanto, que a sensibilização para com as histórias ali contadas bem como o elo contínuo com o leitor/observador perduram em cada parte do site. As várias possibilidades de interação do leitor estão elencadas de forma compactada no esquema abaixo (FIGURA 9).

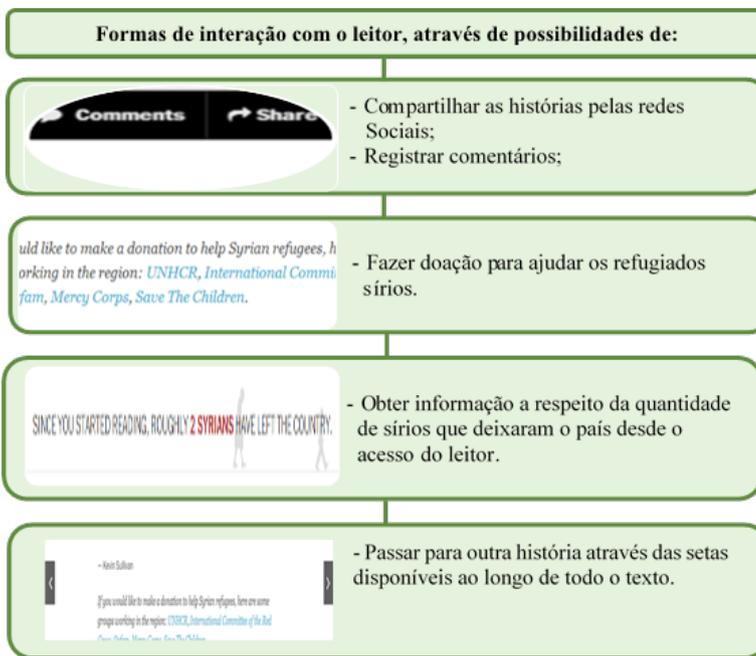
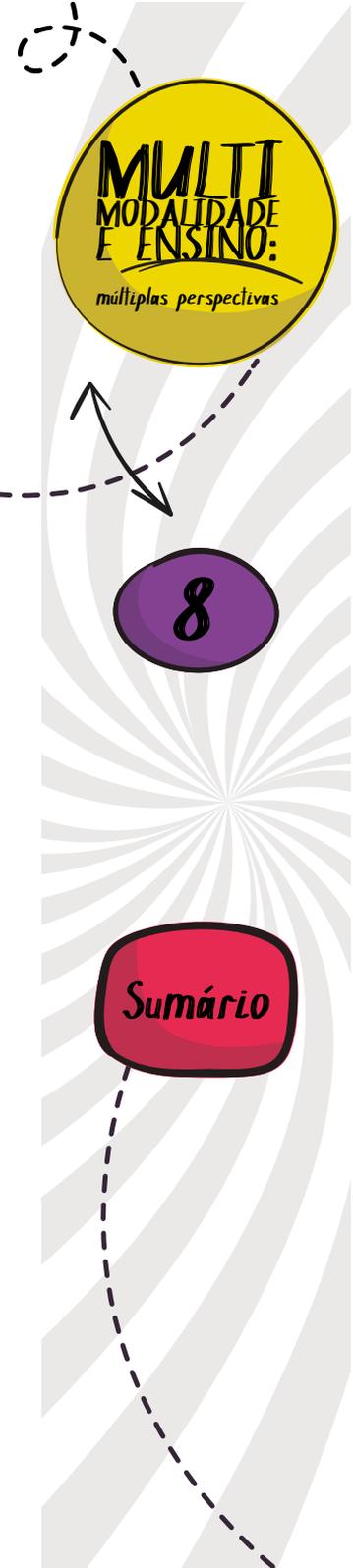


FIGURA 9 – Interação com o leitor.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

De maneira geral, a construção da interação no site possibilita ao leitor o contato com uma rede de textos, aos quais o texto de fundo remete (imagens, mapas, vídeos, tabelas, fotos, ilustrações, infográficos), dando-lhe um leque de possibilidades pra escolher quais informações selecionar, descartar, ler etc. Nesses termos, no processo de construção de sentido, o texto traz um conjunto de elementos que possibilitam o hiperleitor preencher lacunas do que não está explícito, possibilita-lhe testar suas hipóteses, encontrar hipóteses alternativas entre o que está dito e não dito no corpo do texto.

MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:

múltiplas perspectivas

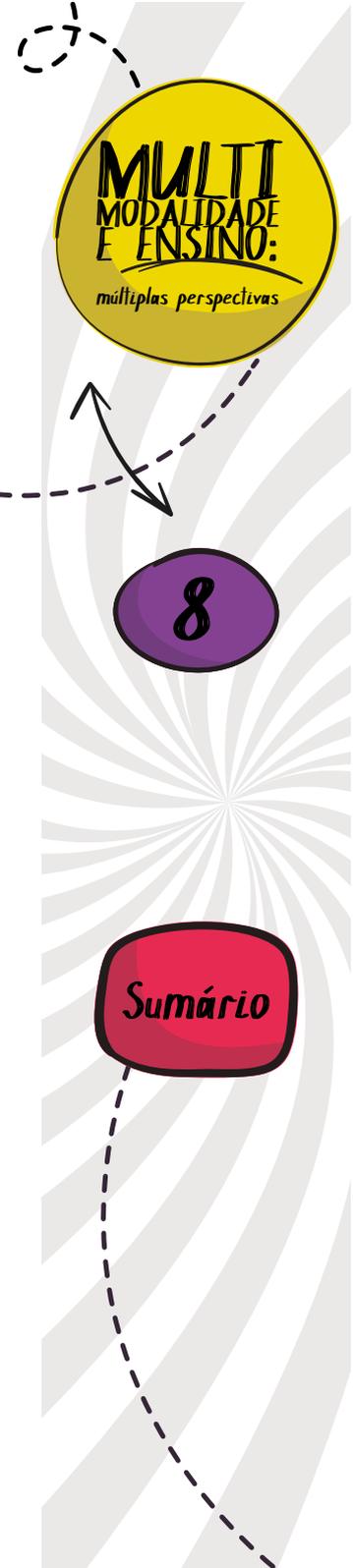
8

Sumário

The image shows two screenshots. The top one is a browser window displaying a Washington Post article titled "Exploring the Syrian refugee crisis" with a map of Syria. The bottom one is a dashboard titled "Syria Regional Refugee Response" showing a total of 3,106,932 persons of concern and 3,106,932 registered Syrian refugees.

Category	Value
Total Persons of Concern	3,106,932
Registered Syrian Refugees	3,106,932
Unaccompanied	719

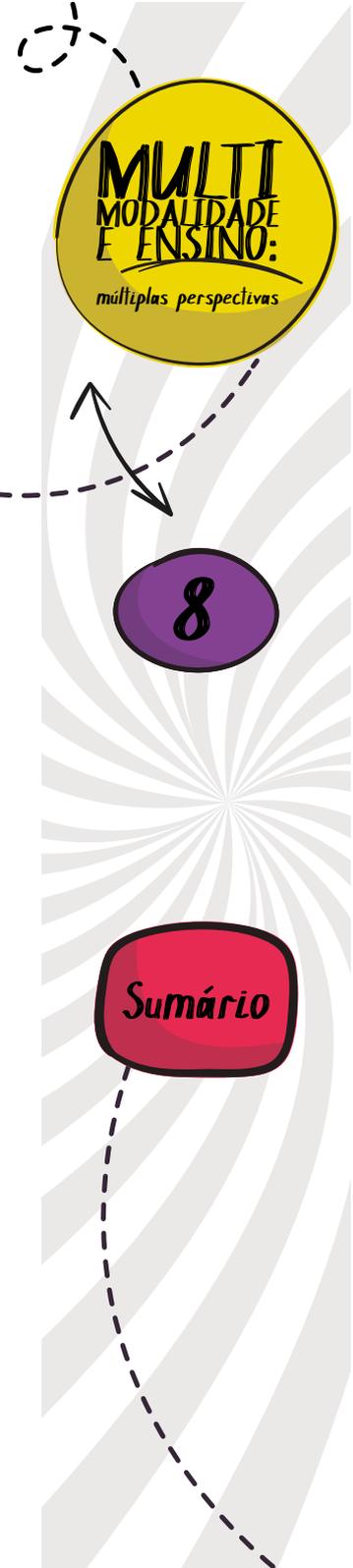
FIGURA 10 – Textos disponibilizados no interior da página.
Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/?noredirect=on>



Nesse *design* composicional, uma rede de relações de significados intertextuais é construída por meio dos *links* hiper-textuais, dando ao leitor possibilidades de contato com múltiplas vozes, discursos, imagens, pontos de vista etc. Em outros termos, é dado ao leitor acesso às múltiplas vozes sociais, ao campo da heteroglossia, da diversidade discursiva e do conflito. Logo, se o hiperleitor quiser ter uma visão completa do que realmente está representado em relação ao *exodus* do povo Sírio, terá de incorporar num só modelo de situação todas essas informações, opiniões, atitudes, para, assim, construir sua interpretação do fato. Destarte, na construção há um constante movimento em variadas direções além do uso ininterrupto a diversas fontes de informações textuais e extratextuais.

Contudo, é relevante ressaltar que em ambientes interconectados é de suma importância que os *hyperlinks* consigam atrair a atenção do usuário, não somente pelo trabalho orquestrado e harmônico de cores, fontes, tamanho, brilho, profundidade, de volume e efeito. Segundo Xavier (2002), é elementar que o *link* evidencie a capacidade de aglutinar significações abrangentes e extensivas a domínios claros, para poder, assim, operar produtiva e positivamente na leitura hipertextual. Nos textos em análise, observa-se um alto nível de informatividade e uma cadeia temática entre os textos, remetendo o hiperleitor além das histórias de cada participante, a explanação da crise dos refugiados sírios, informações sobre os números da crise, o contexto histórico e político, a complexidade de migrar para outro país etc. Nessa organização, o leitor ao navegar faz escolhas e, nas palavras de Koch (2005, p. 72),

[...] ao navegar por toda uma rede de textos, o hiperleitor faz de seus interesses e objetivos o fio organizador das escolhas e ligações, procedendo por associações de ideias que o impelem a realizar sucessivas opções e produzindo assim uma textualidade cuja coerência acaba sendo uma construção pessoal, pois não haverá, efetivamente, dois textos exatamente iguais na escritura hipertextual.



Nesse sentido, as redes hipertextuais permitem integrar múltiplas vozes, permitindo ao leitor ter múltiplos olhares, recriados a cada opção de percurso. De acordo com a descrição panorâmica da página aventada até aqui, nota-se uma semelhança na orquestração dos significados no desdobramento de cada história contada. Os *links* vinculam um conjunto específico de tópicos de relações semânticas a outro, de maneira que esses conjuntos são internamente conectados, criando assim, formações temáticas, de modo que acrescentam aspectos que não tenham sido possíveis expor na mesma superfície textual. Nesses moldes, um(a) enunciado/oração expande outros(as) com outras informações, elaborando-as, adicionando uma informação relacionada, qualificando-as circunstancialmente, seja por uma outra oração, imagem, vídeo, mapas, infográficos etc. Na seção seguinte, buscaremos observar mais detidamente como se dá a articulação dos recursos semióticos e a construção de significados na história de capa do *site*.

As múltiplas modalidades na história de capa

A história da capa gira em torno da menina Dania Amroosh (FIGURA 11). O texto é construído com riqueza de detalhes, salientando os traços infantis de Dania (vestimenta, penteado, tamanho, doce olhar) com a crueldade dos resquícios da guerra (perna e mão direita quebradas, escoriações pelo corpo, perda de grande parte da família). O texto ainda traz o relato da esperança de seu pai em viver na Turquia após a restauração da saúde de Dania. A história é narrada por meio de várias facetas: vídeo com explanação breve da crise na Síria, áudio de diálogo entre Dania e jornalista, *hyperlinks* para acesso a um infográfico que detalha o mapa da crise da Síria, mapa geográfico do país com destaque (em vermelho) para o hospital onde vários alvos dos bombardeios da guerra encontram-se internados, *hyperlink* que possibilita explorar o mapa da

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8

Sumário

guerra em alta resolução e trechos dos depoimentos em preto e branco e tipografia em destaque.

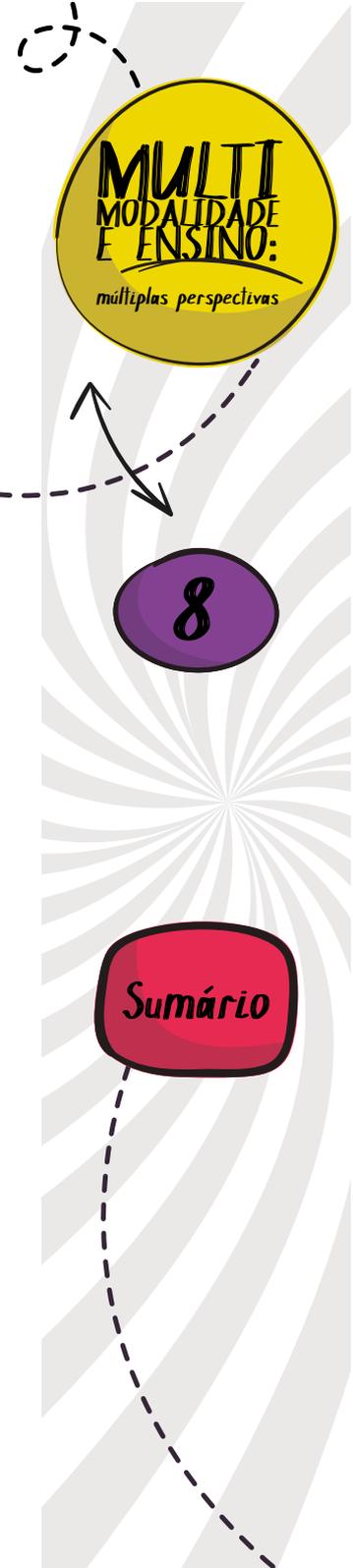


FIGURA 11 – História de capa.

Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/?noredirect=on>

Na primeira foto de Dania (FIGURA 11), ela é retratada olhando diretamente para o leitor, apresentando uma expressão facial de seriedade, a imagem é enquadrada num plano fechado (*close shot*), num ângulo na linha dos olhos, o que reforça uma maior intimidade e proximidade, levando o leitor se identificar com a delicadeza de Dania e a ingenuidade da infância. Na segunda imagem, Dania é retratada num plano aberto, o leitor tem a imagem de todo o seu corpo (escoriado), em um ângulo de cima para baixo, denotando uma relação de poder sobre sua fragilidade. As imagens do lado direito e esquerdo dialogam, pois a participante é retratada de forma próxima e íntima do leitor e, na sequência, sua fragilidade é revelada pelo horror da guerra.

Analisar as duas imagens de Dania logo ao acessar a reportagem de capa sensibiliza o observador/leitor e leva-o, ao mesmo tempo, interagir com a história que será contada bem abaixo (FIGURA 12). A voz suave de Dania na gravação disponível no canto superior direito da tela bem como a narrativa de morte de alguns



membros de sua família no texto tecido logo abaixo de suas fotos complementam a mensagem de vida/esperança após a guerra que o site deseja transmitir.

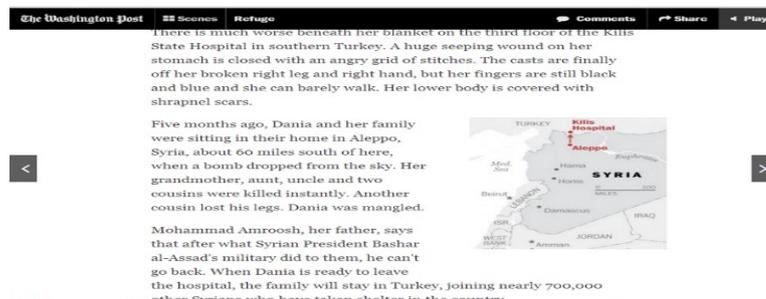


FIGURA 12 – Constituição do texto da história de capa.
 Fonte: <https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refugee/?noredirect=on>

Quanto ao *design* história de Dania, além do modo semiótico verbal e uso de imagens, percebe-se que a tipografia é intensamente explorada: para destacar informações importantes, o tipo de letra é alterado, inserido em tamanho maior (*There are 2,354,477 Syrian refugees*). Além disso, percebemos o uso de imagem para detalhar a origem dos refugiados por país (FIGURA 13) e contextualizar o leitor da dimensão e o desdobramento da guerra no cenário mundial. Logo, uma crise localizada toma uma dimensão global e afeta todo cenário mundial. Diante da leitura, o leitor compreende que o seu contexto local está perpassado por uma realidade global e vice-versa. O uso das cores cinza, preta e branca, em sua maioria, cria uma harmonia e coerência com as informações repassadas, chamando atenção para as ideias centrais. O texto que traz a história da personagem principal possui emolduramento central na tela, com espaços vazios (em branco) em ambos os lados (direito e esquerdo), a fim de focar a atenção do leitor para o conteúdo que está sendo narrado.

**MULTI
MODALIDADE
E ENSINO:**
múltiplas perspectivas

8

Sumário

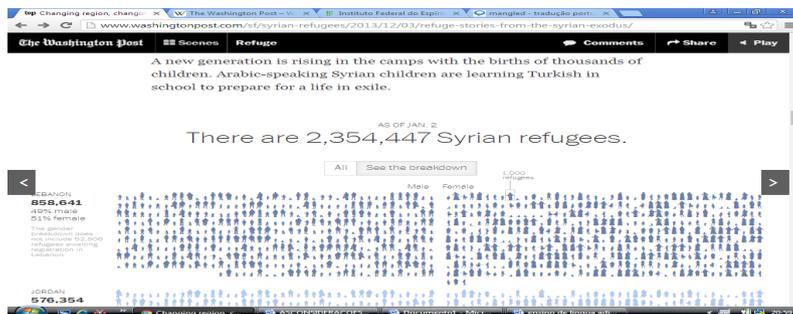
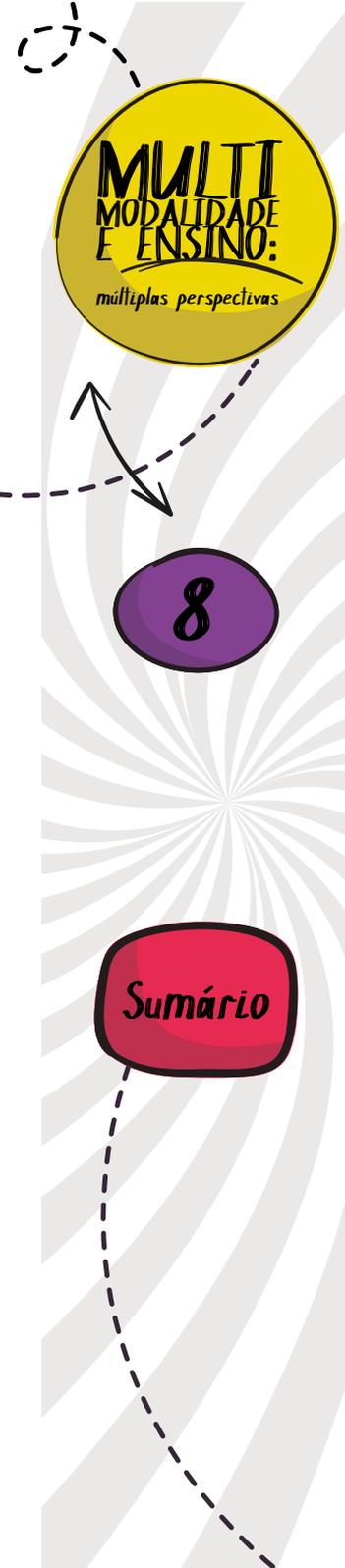


FIGURA 13 – Identificação dos refugiados.

Fonte: https://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/story/refuge/?hpid=hp_hp-top-table-main-syria-refugees:strip-chart:homepage&hpid=hp_hp-top-table-main-syria-refugees:strip-chart:homepage

As multifacetadas dos modos semióticos utilizados ao longo de toda a história, explorando os espaços visuais, sonoros, de localização e recursos verbais se interrelacionam a todo tempo, convergindo para um ponto de significação: a necessidade de reconstrução da vida após a guerra e a esperança de sobrevivência em um país longe do sofrimento. O uso de tais formas para explorar todas as informações a respeito da Guerra na Síria e com riqueza de detalhes oportuniza ao observador/leitor conhecer realmente quem são os sujeitos em condições de vulnerabilidade social que sofrem efetivamente os efeitos colaterais de tamanha crueldade; dar voz, rosto, cor, saliência a tais sujeitos é mister para compreender a complexidade dos confrontos e a dificuldade da população afetada na luta da reconstrução de suas vidas longe de tamanho sofrimento.

Diante da tessitura desse discurso, é relevante/propício à expansão do processo interpretativo do texto considerando a dimensão da crise humanitária contextualizada, com vistas a um engajamento crítico no debate, com os valores dos educandos, as identidades negociadas pelo *design* do texto, bem como as relações de poder estabelecidas. Encontrando respaldo em Duboc (2015), o leitor pode ser provocado a questionar: *De onde* esses



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8

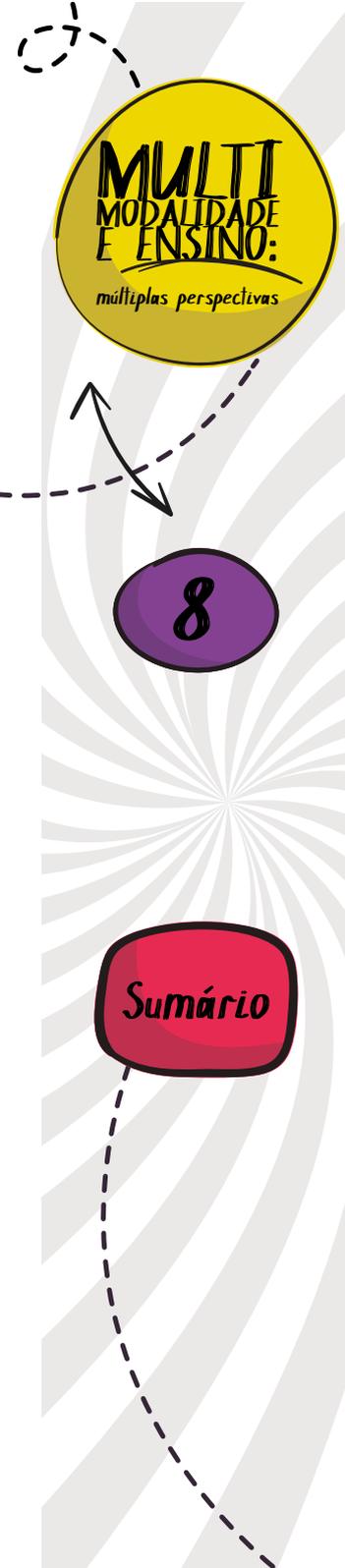
Sumário

textos falam? Como eu leio esse texto? Por que leio assim? Como os participantes são representados? O que o texto considera relevante? O que coloca no centro da discussão? O que coloca às margens? Esse texto responde a algum tipo de interesse? De quem? De que forma(s) o texto constrói essa realidade? Como o texto posiciona o leitor? Tais questionamentos possibilitam o leitor se deslocar para outros contextos, culturas, (re)significar conceitos e olhar para o tema com outras lentes e construir o seu posicionamento e olhar diante dos fatos.

Por meio uso dos múltiplos recursos semióticos, o leitor é capaz de entender os cenários da Guerra e suas vítimas: o prestador de serviços que antes empregava 80 (oitenta) pessoas e agora trabalha numa fábrica de roupa cerca de 11 (onze) horas por dia; o cheiro de lixo, diesel, esgoto sob o qual as pessoas se alimentam; os olhos cansados de uma mãe caminhando para a maternidade para dar à luz a seu sétimo filho; a criança de 11 (onze) anos que trabalha no parque do centro da cidade industrial para ajudar seus pais e seus quatro irmãos; o senhor de 105 (cento e cinco) anos que, mesmo tendo sua casa destruída por bomba e estar em cadeiras de rodas, permanece sorrindo; entre tantas outras narrativas.

A multimodalidade, as escolhas dos recursos comunicacionais, o uso dos diversos fios semióticos para a construção de significado ao longo das histórias, dispostas no site analisado, corroboram para a compreensão do leitor a respeito de narrativas que as nuances da guerra omitem. A combinação de todos esses recursos enfatiza, perfeitamente, a presença de uma multissemiose e, conforme assevera Kress (2015, p.215),

[...] o objetivo da perspectiva da linguagem socialmente orientada é elucidar a construção de significado; uma premissa é que o significado, como signo, é feito novamente em cada (inter)ação. Ou seja, todos os signos, sempre, são novamente produzidos, não simplesmente usados.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

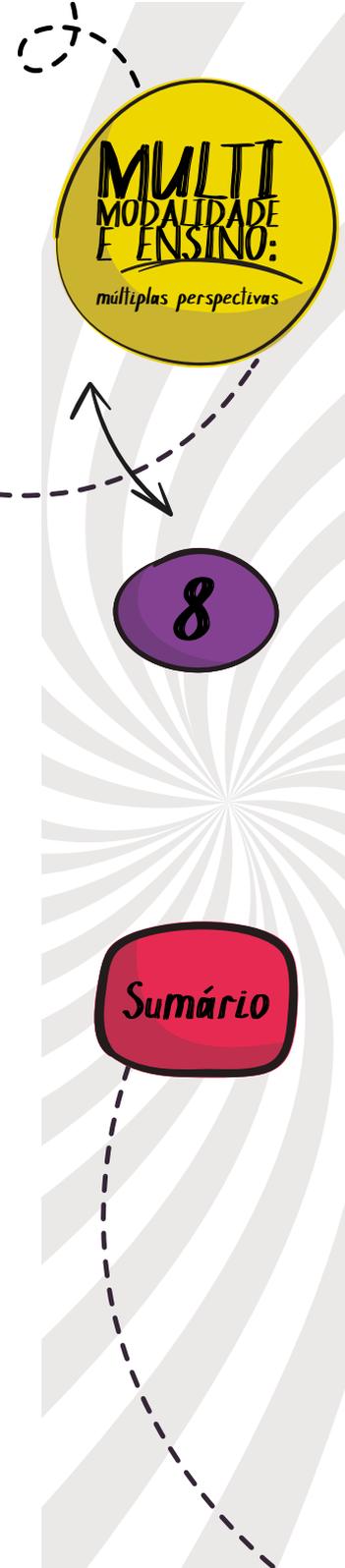
8

Sumário

Reforça-se, portanto, que os gêneros decorrentes da internet e sua dinamicidade nas disposições da informação provoca transformações na esfera do trabalho, vida pública e vida privada e exercem influência no exercício da cidadania. Apoiando-nos em Duboc (2015), a digitalidade altera consideravelmente a forma como os sujeitos constroem conhecimento nas sociedades contemporâneas, em que emerge um saber-fazer deslocado de padrões definidos ou pré-estabelecidos.

À GUIA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A (multi)modalidade e os (multi)letramentos podem ajudar a apoiar a tarefa pedagógica de desenvolver a compreensão explícita dos alunos de uma diversidade de sistemas multimodais e o seu *design*. Ancorando-nos em Kress (2003), podemos afirmar que o processo de *meaning making* leva o leitor a novas formas de ler e obter sentido de um texto. Assim, o autor de um texto põe sentido no texto para criar sentido para o mundo ao redor; o leitor constrói e reconstrói sentidos do que lê; a compressão de que a lógica da fala e escrita remete a tempo e sequência e de que a lógica da imagem envolve espaço e simultaneidade deve ser enfatizada; a compreensão de que a leitura não apenas ocorre na convenção-página mas também em hipertexto é importante na mediação das relações do sujeito no ambiente digital e informativo atual. Nessa proposta, o processo de *meaning making* envolve ampliar o conhecimento e percepção sobre a realidade. No que se refere a realidade, em diálogo com Monte Mór (2010), é necessário entender que não há conhecimento definitivo sobre a realidade e que ela não pode ser capturada pela linguagem, levando-nos a rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa verdade se define numa relação com a realidade, pelo contrário, a concepção de verdade deve ser compreendida dentro de um contexto localizado.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

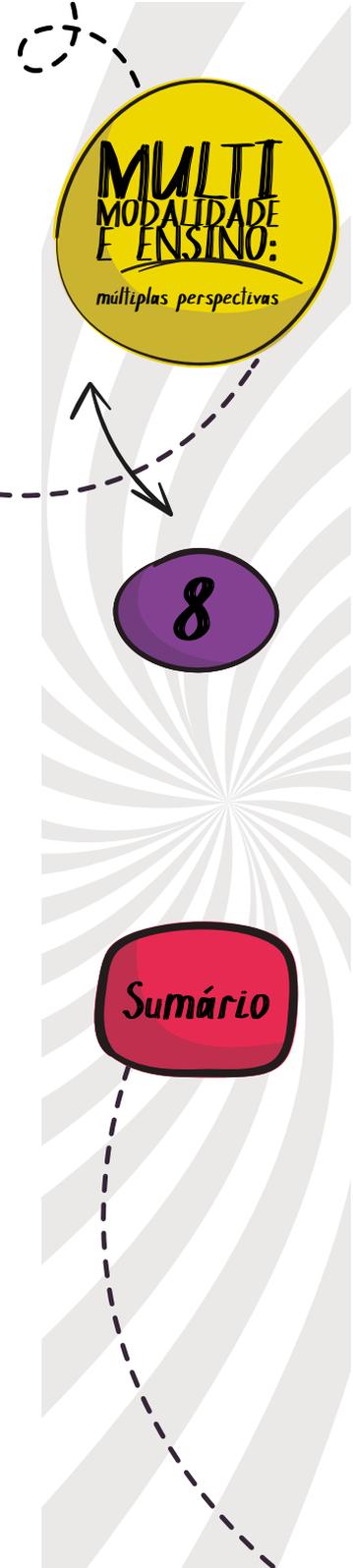
múltiplas perspectivas

8

Sumário

Os textos multimodais podem ser utilizados pelos professores em sala de aula como base para o engajamento crítico, o desenho ou o ensino explícito de como os modos constroem significados em gêneros específicos. Nesses termos, a orquestração da diversidade dos modos na veiculação de discursos, mesmo que a justaposição de imagens e textos não veiculem a mesma história, força o leitor a uma análise mais crítica, seja na análise de questões de raça, gênero/sexualidade, classe social, cultura etc.

Sendo todo texto um hipertexto, a hipertextualidade convida e oferece um diálogo mais complexo, por meio dos encadeamentos de ofertas e demandas de informações, escolhas e restrições entre hiperleitor e o autor, do que textos construídos com uma expectativa de que os leitores seguirão uma sequência padrão ou linear. Logo, na perspectiva multimodal de construção significados (*meaning making*), os produtores de textos – autores – não podem contar com leitores que se mantêm ao alcance da sua argumentação, sendo mais complexo levar o leitor retoricamente concordar com um único ponto de vista. Em vez disso, os leitores exploram caminhos alternativos através de um hipertexto ou cria seus próprios percursos a partir de outros modos e escalas. Logo, o autor do texto pode inscrever seu ponto de vista na estrutura organizacional do texto via *links* e caminhos (subcategorização, esquemas), no entanto, ele perde o poder de fazer tradicionais tipos de argumentos monológicos, coercitivos/convincentes. Nessa via, potencializa-se para contexto de ensino os múltiplos sentidos que um texto possibilita; a figura abaixo compacta algumas contribuições que o trabalho do hipertexto pode acarretar no processo de ensino e aprendizagem e nos diversos espaços educativos.



HIPERTEXTO NO ESPAÇO EDUCATIVO

- Engajamento crítico, orquestração da diversidade dos modos na veiculação de discursos, conduzindo à interpretação de discursos e à análise de questões de raça, gênero/sexualidade, classe social, cultura etc.
- Diálogo mais complexo, por meio dos encadeamentos de ofertas e demandas de informações, escolhas e restrições entre hiperleitor e o autor;
- Caminhos alternativos e autonomia para criar seus próprios percursos a partir de outros modos e escalas; a multiplicidade de modos propicia identificação do leitor, visto que os textos disponíveis nas mais diversas práticas sociais são repletos de imagens, sons, movimentos, gestos, cores, tipografias, tais como os hipertextos.

FIGURA 14 – Contribuições do hipertexto no espaço educativo.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando combinamos as possibilidades da multimodalidade com as possibilidades da hipertextualidade, é possível resistir as vozes monológicas dos gêneros tradicionais. Consoante a isso, os diferentes modos semióticos e suas possibilidades oportunizam explicitar os detalhes não essenciais, as relações de complexidade e os níveis de significação fornecido pelos meios visuais, bem como a diversidade de posicionamentos, discursos, imagens etc. potencializados por meio dos *links* que possibilitam o leitor a oportunidade de produzir significados que não estão implícitos ou explícitos na perspectiva do autor.

A perspectiva dos (multi)letramentos e da (multi)modalidade para o ensino realça o complexo trabalho pedagógico projetando um conhecimento por meio dos modos em sala de aula, oferecendo novas alternativas de pensar a aprendizagem via um foco

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8

Sumário

de produção de significados (*meaning making*). Essa perspectiva aborda a comunicação como um processo em que os alunos produzem significados selecionando, adaptando e reconstruindo as possibilidades de recursos representacionais, composicionais e comunicacionais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

DIAS, R. Entrevista. *Revista Polifonia*. Cuiabá-MT. V. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*, Jundiá, Paco Editorial, 2015.

JEWITT, C. Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education* Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315-/331.

JEWIT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, 2008, p. 241-267.

KOCH. I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE; B.; KALANTZIS, M. (Ed.), *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

_____. Multimodality: challenges to thinking about languages. *TESOL Quarterly*, v.34. N.2.2000. pp.227-340.

_____. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

_____. *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 2004.

_____. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2010.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

8



Sumário

_____. Designing meaning: Social Semiotic Multimodality seen in relation to ethnography research. IN: BOLLIG, Sabine; HONIG, Michael-Sebastian; NEUMANN, Sascha; SEELE, Claudia (Eds). *MultiPluriTrans in educational ethnography*; Approaching the multimodality and translocality of educational realities. Bielefeld: Transcript Veriag, 2015. 318 p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse*: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. *Reading images*: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LEMKE, J. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325, 2002.

MONTE MOR, W. M. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras&Letras*, Uberlândia, v.26, n.2, p. 469-476, jul/dez. 2010.

XAVIER, A. C. *O hipertexto na sociedade da informação*: uma abordagem linguística. Tese de doutorado. IEL-Unicamp, 2002.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

Sumário

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
affordances 48, 81
alfabetização 11, 36, 37, 39, 40, 41, 42,
43, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
59, 61, 142
aluno 20, 23, 27, 40, 46, 52, 53, 56, 59,
78, 90, 97, 122
aluno-câmera 78
ambiente escolar 90, 98, 102, 126, 127,
136, 138, 141
aprendizagem 25, 38, 39, 41, 43, 54,
55, 56, 72, 74, 77, 86, 90, 91,
106, 126, 127, 135, 136, 137,
138, 141, 147, 166, 197, 198,
208
audiência 93, 111, 114, 119
B
Bakhtin 28, 40, 79
brincadeira 126, 127, 128, 129, 130,
132, 134, 137, 138, 140, 141
bullying 102, 103
C
CEALE 42
celular 11, 99
codificação 40, 53
código 39, 40, 45, 52, 116, 120
colaborativa 148, 150, 166
comunicação 16, 17, 18, 21, 23, 24, 27,
28, 29, 32, 40, 44, 46, 50, 56,
57, 74, 83, 86, 110, 111, 114,
133, 150, 151, 152, 166
comunicar 29, 133
comunicativo 28, 83, 111, 138, 149
criança 43, 61, 129, 130, 132, 133, 134,
136, 138, 142
cultura 38, 40, 43, 74, 77, 84, 93, 94,
126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 134, 136, 137, 138, 140,
141, 142, 147, 160, 169
cultura oral 130, 138
currículo 54, 55, 83, 127, 138
D
design 27, 35, 85, 106, 112, 168, 171,
173, 176, 177, 179, 181, 187,
190, 193, 194, 196, 200, 205
Design 35, 60, 95, 111, 114, 123, 124
E
Educação Básica 45, 49, 54, 58, 85
emojis 146, 148, 153, 159, 160, 162,
165, 166, 169
ensino 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20,
21, 22, 23, 30, 31, 32, 33, 34,
37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45,
49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 69,
72, 73, 74, 75, 76, 85, 86, 90,
91, 106, 109, 112, 114, 121,
122, 143, 147, 148, 167
ensino superior 7, 14, 15, 19, 20, 21,
22, 23, 31, 33, 34, 109
escola 11, 40, 41, 45, 46, 57, 61, 86,
89, 90, 91, 92, 96, 97, 102, 104,
105, 106, 128, 135, 137, 138,
141, 143, 144, 147, 166
escrita 7, 18, 20, 21, 22, 26, 33, 34, 35,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 61, 68, 110, 117, 135, 137,
138, 141, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 151, 152, 153,
166, 167
escrita hipertextual 148
escrita translíngue 68
Estados Unidos 95, 96, 98, 113
estágios psicogenéticos 41
exclusão social 97
expressão lúdica 134
F
Facebook 24, 25, 66, 84, 146, 148, 151,
152, 154, 158, 159, 166, 168
feedback 70
formação cidadã 89, 90, 92, 103, 105,
140
formação de professores 12, 49, 57,
89, 91
frames 27
G
GDV 111
GEMULTE 15, 20, 30
gênero 23, 24, 27, 28, 29, 30, 34, 99,
138, 140, 144

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

Sumário

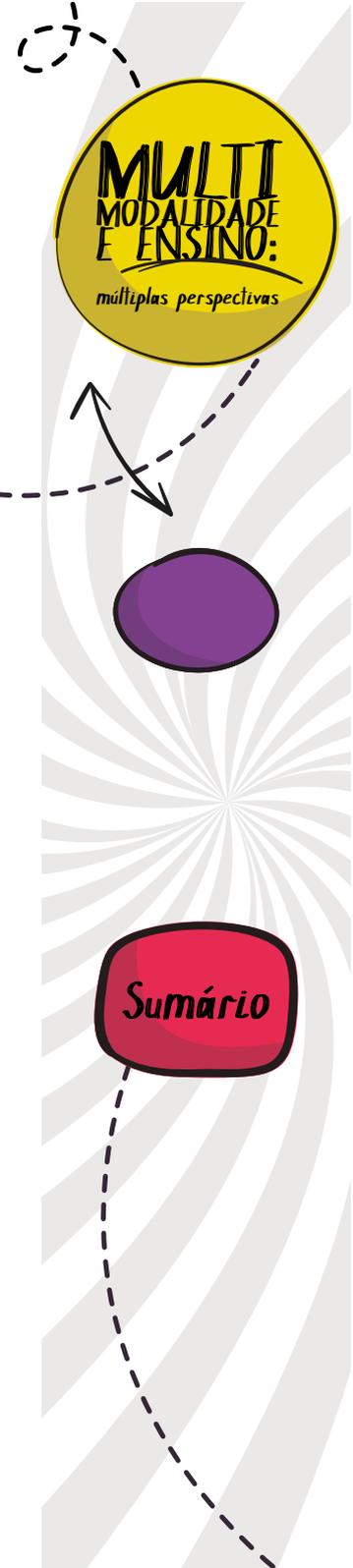
- gêneros textuais 21, 148, 151
glocais 64
Gramática do Design Visual 60, 95,
111, 123
grupos étnicos 97
GT 29, 144
H
heteroglossia 190
hiperleitor 184, 188, 190, 197
hiperlink 191
hipermodalidade 180, 181
hipertexto 148, 149, 150, 151, 157, 158,
159, 167, 169
história 72, 144
homossexual 104
I
identidades 38, 72, 94, 103, 127
ideologia 95, 101
imagem 7, 9, 10, 18, 21, 23, 38, 47, 78,
110, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 121, 122, 147
imaginário coletivo 95, 104
infância 126, 127, 128, 129, 130, 143
informação 103, 150, 153, 154, 158,
160, 164, 165, 167
Instagram 24, 25
interação 14, 26, 31, 55, 112, 122, 127,
137, 140, 146, 147, 148, 149,
151, 152, 158, 159, 166
interesse 17, 31, 48, 65, 105, 111
L
layout 7, 19, 21, 27, 29, 44, 52, 150, 160
leitura 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 27,
31, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 43,
44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 68,
73, 78, 94, 101, 127, 135, 137,
141, 142, 143, 144, 150, 151,
152, 153, 158, 167
lésbica 102, 103, 104
letramento 11, 12, 35, 39, 43, 44, 46,
53, 55, 59, 61, 64, 67, 73, 77,
105, 126, 127, 128, 135, 136,
137, 138, 139, 141, 142, 143,
147
letramento musical 44
letrar 126, 128, 138, 139
letras 19, 45, 52, 53, 55, 117, 129, 131
léxico-semânticas 131
língua escrita 40, 41, 43, 55
M
meaning making 73, 78, 178, 196, 197,
199
Metafunção 110, 113, 118, 119, 120,
121
mídia 65, 74, 88, 92, 93, 94, 96, 98, 105,
146, 148, 152
modos semióticos 10, 11, 15, 18, 20,
27, 28, 29, 32, 37, 38, 39, 44,
46, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 57,
104, 109, 110, 111, 112, 122,
133, 135, 147
MOODLE 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33
multimodal 7, 10, 11, 12, 14, 15, 18,
19, 20, 28, 30, 33, 34, 37, 38,
39, 44, 46, 47, 52, 56, 57, 60,
73, 78, 109, 110, 111, 126, 127,
129, 133, 134, 136, 139, 147,
148, 150, 166
multimodalidade 7, 9, 10, 11, 12, 13,
15, 16, 18, 19, 21, 32, 33, 36,
38, 39, 44, 46, 47, 52, 53, 56,
57, 74, 75, 76, 79, 80, 83, 88,
123, 124, 127, 133, 146, 150,
160, 171, 172, 173, 195, 198,
205, 207
multissemiótica 51, 133, 141, 174
multitaskers 74
O
onético-fonológicas 131
organizações midiáticas 93
orquestração 124
P
paralinguística 176
participativa 147, 166
pedagogia 40, 63, 64, 67, 69, 74, 76,
77, 78, 82, 92
personagem 101, 104, 139, 140, 156,
157
pesquisa 7, 15, 30, 42, 56, 67, 68, 72,
74, 76, 142, 143, 149, 167
PISA 45, 59
plurilinear 180
práticas pedagógicas 11, 14, 34, 41,
42, 64, 68, 74, 76, 81, 82, 83,
137

MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas

Sumário

- produção de sentidos 15, 18, 28, 46,
51, 55, 127, 133, 137, 140, 159
- professor 7, 11, 23, 30, 32, 40, 53, 68,
76, 77, 78, 80, 81, 90, 91, 139
- protagonista 72, 101, 102, 103
- R
- racista 98
- recursos semióticos 46, 110, 134, 138,
146, 166
- redesign 112
- rede social 24, 103, 148, 151, 152
- S
- SAEB 45, 59
- semiótica 16, 21, 50, 60, 123, 124, 133,
171, 172, 173, 174, 175, 182,
205
- Semiótica Social 11, 13, 14, 15, 16, 30,
32, 34, 37, 38, 39, 46, 47, 49,
56, 57, 59, 60, 109, 110
- semiotic mode 18, 35, 123
- sentido 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 27, 38,
39, 40, 41, 44, 47, 48, 50, 51, 52,
53, 56, 57, 58, 64, 75, 76, 81, 82,
91, 93, 100, 104, 109, 110, 114,
128, 129, 133, 135, 136, 137,
150, 151, 153, 154, 158, 165
- sentido linguístico 39
- sentido social 41
- seres múltiplos 128
- sexualidade 103, 104
- significado 16, 17, 41, 43, 56, 61, 110,
111, 159
- signo 16, 17
- sitcom 96
- sociedade 41, 56, 58, 59, 64, 77, 92, 95,
96, 98, 104, 105, 127, 128, 129,
132, 134, 136, 147, 152, 157
- subjetividade 72, 79, 86, 102, 165
- subúrbio 95, 96, 97, 98, 99, 100
- T
- tecnologias digitais móveis 11
- tecnologias móveis 89
- telespectador 93, 95, 97, 99, 104
- televisão 89, 92, 93, 94, 96, 119
- texto 7, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21,
22, 23, 24, 27, 28, 31, 36, 37,
38, 39, 44, 45, 47, 48, 50, 51,
52, 54, 55, 56, 57, 65, 67, 68,
73, 78, 83, 102, 110, 112, 113,
114, 116, 122, 126, 133, 134,
135, 139, 140, 141, 146, 147,
148, 149, 150, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 159, 165,
167, 168
- texto multissemiótico 51, 52
- tipografia 19, 21, 29, 109, 115, 119,
121, 150
- U
- UFES 16, 23, 63, 67, 68, 69, 87, 167,
168, 169
- UFMG 16, 23, 42, 60, 61, 86



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ORGANIZADORAS

Clarice Lage Gualberto

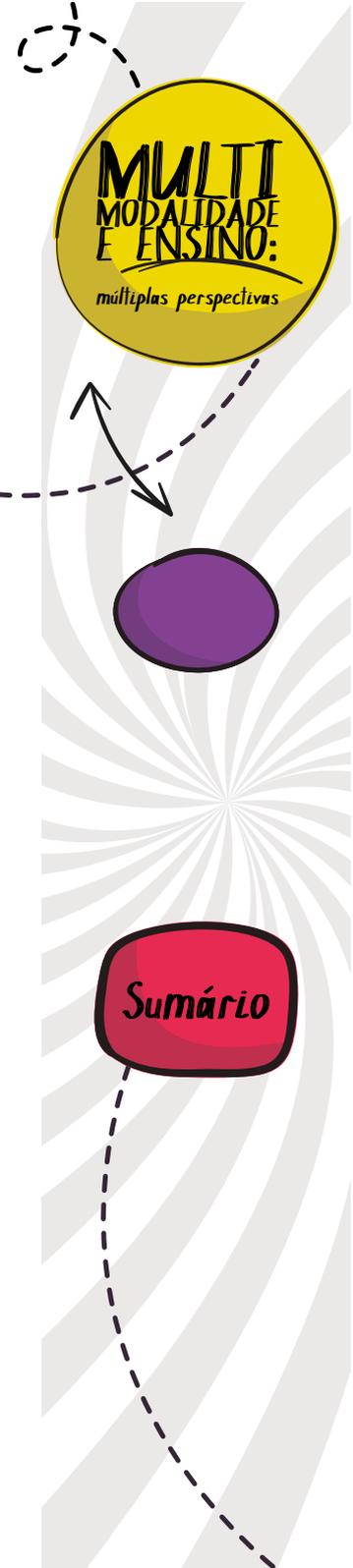
Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e em *Design* de Moda pela Universidade FUMEC (2008). É mestre e doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFMG (2012 e 2016). Durante o doutorado, participou do programa doutorado sanduíche; da CAPES, cursando 5 meses em Londres, University College London (UCL). Atualmente, desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado na UFMG (desde 2016) na área de análise do discurso e semiótica e é bolsista PNPd – CAPES. Tem experiência em docência (educação básica, profissionalizante e superior), análise e produção de materiais didáticos, tradução, revisão e ilustração. Suas publicações têm como foco os seguintes temas: semiótica, ensino, materiais didáticos, design e multimodalidade. E-mail: clagualberto@gmail.com.

Sônia Maria de Oliveira Pimenta

Possui graduação em Linguística e Frances pela Universidade de Georgetown (1975), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: multimodalidade, semiótica social, gramática sistêmico- funcional, avaliabilidade, análise do discurso e gênero, semiótica social. Pós-doutorado em multimodalidade pela UFSC. E-mail: soniapimenta1@gmail.com.

Záira Bomfante dos Santos

Doutora em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008-2009). É professora ajunta no Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo, campus CEUNES. É professora do Programa de Pós-Graduação em



Ensino na Educação Básica – PPGEEG/ CEUNES/UFES. É líder do grupo de de pesquisa Multimodalidade, leitura e texto (CNPq-GEMULTE). Seus interesses acadêmicos estão centrados na Linguística sistêmico-funcional, Semiótica Social e Multimodalidade. E-mail: zbombante@gmail.com.

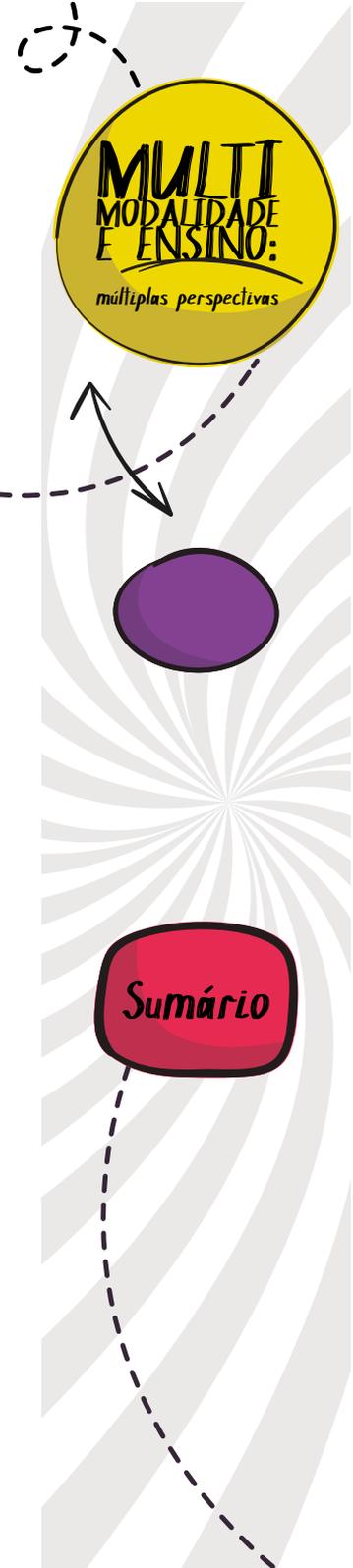
AUTORES E AUTORAS

Daniel de Mello Ferraz

É pós-doutor pela Universidade de São Paulo, com pesquisa focalizada em educação em língua inglesa. Possui Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2012) focalizado na educação de língua inglesa e novas tecnologias. Parte da pesquisa de doutorado foi realizada na Universidade de Manitoba, Canadá por meio do programa de doutorado sanduíche da CAPES. Possui Mestrado em Letras Inglês na área de Letramento Visual pela Universidade de São Paulo (2006) e Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas dos novos letramentos, novas tecnologias e critical and visual literacies e tem publicado artigos e capítulos de livros nas áreas mencionadas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação de língua inglesa, novos letramentos, letramento visual, letramento crítico, língua e cultura. É professor do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: danielferrazufes@gmail.com.

Danielle Barbosa Lins de Almeida

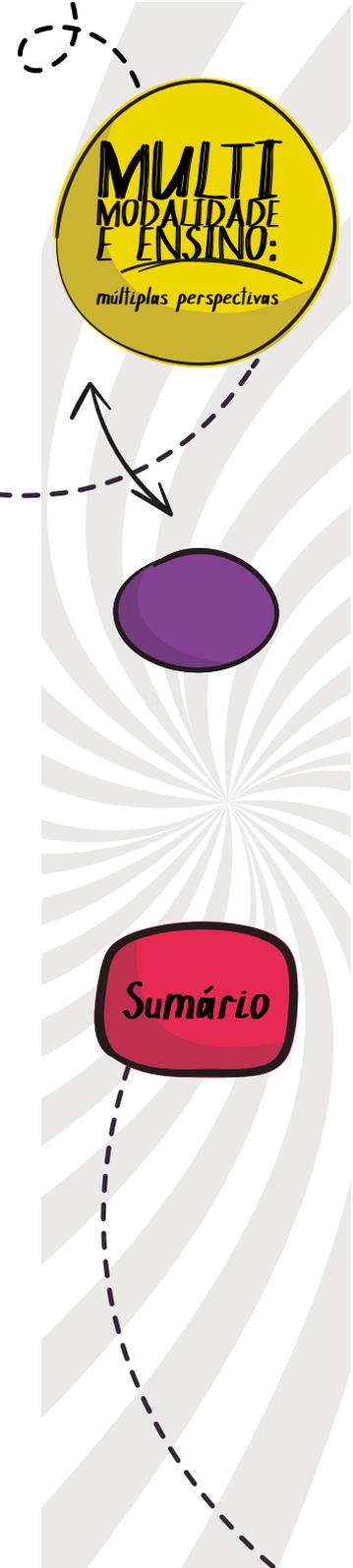
Possui Graduação em Letras/Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (1999), com período de intercâmbio na Leeds University, Inglaterra (1996-1997); Mestrado em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001); Doutorado em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), com período de co-tutela na University of New South Wales (UNSW), em Sydney, Austrália (2005); Pós- Doutorado pela Universidad de Buenos Aires (UBA), no contexto do Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA) da



CAPES. Atuou como Professora Visitante na Universidad de Buenos Aires em 2013. Entre 2013 e 2015, coordenou o projeto Brinquedos em Foco: Um Estudo Semiótico de Anúncios da Mídia Infantil (toysonfocus.weebly.com/), sobre o discurso de brinquedos contemporâneos, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na categoria Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2). Mais recentemente, deu início à segunda fase da investigação, através do projeto Multimodalidade e Infância: Representações Multimodais do Universo Infantil, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM, disponível em gpsmultimodalidade.weebly.com), o qual vem coordenando na UFPB desde 2008. Seus interesses acadêmicos atuais estão centrados na inter-relação entre multimodalidade e infância através do discurso de brinquedos contemporâneos e da conexão entre as novas tecnologias midiáticas e a cultura do brincar, tanto do ponto de vista lingüístico quanto sócio-cultural. Suas publicações incluem os livros *Novas Perspectivas sobre Análise Visual: do Fotjournalismo ao Blog* (2008), além de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais como *Ilha do Desterro* (2018; 2015), *Linguagem em Discurso* (2017); *Visual Communication* (2009) e capítulos de livros como *Comunicação Visual* (De Gruyter Mouton, 2014), editado por David Machin. Desde 2005, vem atuando como Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) e na Pós-Graduação em Lingüística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Em 2018 se vinculou ao Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens, o SAL Brasil. E-mail: danielle.almeida@gmail.com.

Larissa de Pinho Cavalcanti

Possui graduação em Letras, Bacharelado em Tradução Língua Portuguesa-Inglesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (2009); Licenciada em Letras-Ingles pela Universidade Federal de Pernambuco (2013), é Especialista em língua e literatura inglesa pela Faculdade Frassinetti do Recife (2012), Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2012) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2017). Tem experiência na área de ensino de Língua Inglesa na educação básica e no ensino superior, integrando o corpo docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada desde 2015. Enquanto pesquisadora, se interessa por questões de ensino de língua inglesa, lingüística crítica, estudos interculturais e multimodalidade, por um lado, e literatura pós-colonial, por outro. Também atua em tradução acadêmica e audiovisual (2009). E-mail: laracvanti@gmail.com.



Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior

É farmacêutico graduado pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente, é aluno do mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling/UFPB) e graduando do oitavo período do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), estando vinculado ao Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM). Seus interesses acadêmicos estão centrados na área de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Semiótica Visual, Gramática do *Design* Visual (GDV) e estudos em Multimodalidade e Infância. Tem experiência no ensino de língua inglesa para crianças, adolescentes e adultos. E-mail: moreira.junior@live.com.

Orlando Vian Jr.

Professor associado atuando no Departamento de Letras/Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de São Paulo, campus de Guarulhos, Orlando Vian Jr é mestre (1997) e doutor (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolveu estágio pós-doutoral sob supervisão de Antoneita Celani na PUC-SP (2010) e sob supervisão de James R. Martin na Universidade de Sydney, Austrália (2014). Foi professor na graduação e pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suas áreas de ensino, publicação e pesquisa incluem: ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, formação do professor de línguas, análise e ensino de gêneros do discurso, tomando-se por base a Linguística Sistêmico-Funcional. É co-organizador e autor de *Avaliação na linguagem em língua portuguesa* (Pedro e João Editores), *Língua(gem) e suas múltiplas faces* (Mercado de Letras); *O ensino e a pesquisa em língua inglesa na universidade – mapeando caminhos, explorando novas trilhas* (Editora da UFRN) e *Práticas discursivas – Olhares da Linguística Aplicada* (Editora da UFRN/ebook).

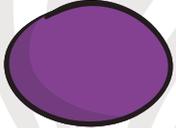
Regina Célia Lopes Brito

Possui Licenciatura Plena em Letras e mestrado em Estudos da Linguagem Identidade e Representação, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é doutoranda em Análise do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin – UFMG). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Semiótica Social, Multimodalidade,



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas



Sumário

Linguagem Não Verbal e Texto Ambiente. Tem ampla experiência no ensino superior, e também no ensino técnico através do PEP (Programa de Ensino Profissionalizante), com foco em Língua Portuguesa e produção textual, Língua Inglesa e Inglês Instrumental, além de Metodologia de Pesquisa. Atuou também como membro da equipe de Supervisão do Curso de Língua Inglesa do CENEX/FALE-UFMG. E-mail: rclbrito@gmail.com.

Rivaldo Capistrano Júnior

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005) e doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). É professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual, atuando principalmente nos seguintes temas: socio-cognição, referênciação e humor. E-mail: r.capistrano@uol.com.br.

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo

É doutoranda em educação pelo PPGE/UFMG. Graduada em Pedagogia pela UFMG (2001), especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2004) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007). Atua na área de Educação, com ênfase em Trabalho Docente e Política Educacional. É membro do GESTRADO/UFMG. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes são: Trabalho Docente, Gestão Educacional, Política Educacional e Educação Básica. (15/11/2005). E-mail: asamaracarla@gmail.com.

Vanda Maria Elias

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2002-2003) e pela Universidade Federal do Ceará (2016-2017). É professora adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), curso de Letras. Foi professora associada do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde atuou de 1993 até 2014, dedicando-se ao ensino na graduação e na pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), à pesquisa e à extensão universitária. Desenvolve pesquisas relacionadas ao texto, escrita, leitura, hipertextualidade e ensino de língua portuguesa. É líder do grupo de pesquisa



Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO). É membro do GT Linguística do Texto e Análise da Conversação, da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). É pesquisadora do grupo Protexto (CNPq-UFC) e do grupo Escrita, leitura e ensino de língua portuguesa (PUCSP). Pela Contexto, é co-autora de obras como *Ler e compreender: os sentidos do texto*; *Ler e escrever: estratégias de produção textual*; *Escrever e argumentar*; organizadora da obra *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura* e coordenadora da coleção *Linguagem & Ensino*. E-mail: vanda.elias@gmail.com.

Vanessa Tiburtino

Servidora do Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Nova Venécia. Mestranda em Ensino na Educação Básica no Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CEUNES, São Mateus – ES, Brasil. E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com.



MULTI MODALIDADE E ENSINO:

múltiplas perspectivas